Joh. Matth. Gesners und Joh. Gottfr. Herders Stellung in der Geschichte der Gymnasialpädagogik.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Theodor Gericke
aus Ortrand (Prov. Sachsen).

ACAD. UNIVERSITÄTS BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 7. März 1911.

Borna-Leipzig
Buchdruckerei Robert Noske
1911.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorwort 1
Einleitung 2
1. Der Humanismus 2
2. Die Reformation 4
3. Jesuiten 6
4. Orthodoxie 7
5. Pietismus 8
I. Die gymnasialpädagogischen Reformideen Gesners 11
1. Die pädagogische Entwicklung Gesners 11
2. Gesners Gedanken über die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts 13
3. Die Mittel der Erziehung 16
II. Die gymnasialpädagogischen Ideen Herders 42
1. Herders Lebensgang mit besonderer Berücksichtigung seiner pädagogischen Entwicklung 43
2. Philosophische Grundlagen 48
3. Das Ziel der Erziehung 50
4. Wert der Unterrichtsstoffe und ihre methodische Behandlung 56
III. Vergleich der gymnasialpädagogischen Ideen Gesners mit denen Herders . 77
IV. Gesners und Herders Stellung innerhalb der Geschichte des gelehrten Unterrichts 82

Literaturverzeichnis.

Boehme, Z., Herder und das Gymnasium.

Eckstein, F. A., J. M. Gesners Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen. Programm der Thomasschule. Leipzig 1869.

Gesner, J. M., Institutiones rei scholasticae. 1715.

Gesner, J. M., Opuscula minora. 1743—1745.

Gesner, J. M., Kleine deutsche Schriften. 1756.

Gesner, J. M., Primae lineae Isagoges in eruditionem universalem nominatim philologiam, historiam et philosophiam.

Haym, R., Herder nach seinem Leben und seinen Werken. 1880.

Herder, Joh. G., Sämtliche Werke. Herausgegeben von **B. Suphahn.** 1878.

Keferstein, H., Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog.

Kötz, Th., Die pädagogische Bedeutung Herders.

Morres, E., Herder als Pädagog. Pädag. Studien, herausgegeben von Rein, Heft 9.

Paulsen, Fr., Geschichte des gelehrten Unterrichts. 1885. 2. Bde.

Paulsen, Fr., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1909.

Pöhnert, K., Gesner, Joh. Matth., und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und Neuhumanismus.

Dr. Renner, Das Verhältnis Herders zur Schule. 1871.

Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1897.

Schmidt, C., Geschichte der Pädagogik.

Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Bd. 3.

Ziegler, Th., Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 1904.

Vorwort.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag bieten zur Entwicklungsgeschichte des heutigen neuhumanistischen Gymnasiums in der pädagogisch so bewegten Zeit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Es soll hierbei besonders versucht werden zu zeigen, wie aus den Kämpfen des alten Humanismus mit dem Realismus, in dem ersterer fast unterzugehen drohte, sich schließlich das neuhumanistische Bildungsideal entwickelte, als dessen Schöpfer man mit Recht Joh. Matth. Gesner und Joh. Gottfr. Herder bezeichnet. Darum sollen ihre Verdienste um die Neugestaltung des höheren Schulwesens hier gekennzeichnet und gebührend gewürdigt werden. Wenn wir uns dabei nicht nur auf einen von ihnen beschränken, so geschieht dies aus dem Grunde, weil gerade durch ihr gemeinsames, sich vielfach ergänzendes Wirken der Neuhumanismus als neues Prinzip innerhalb des gelehrten Unterrichts zuerst zur Geltung gebracht wurde. Über den Plan der folgenden Abhandlung sei bemerkt, daß es uns zur besseren Orientierung wünschenswert erschien, einleitend in kurzen Zügen die seit dem Beginn des Humanismus auftretenden pädagogischen Strömungen zu skizzieren. Daran schließt sich zunächst die Darlegung der pädagogischen Wirksamkeit Gesners und seiner Reformideen. In einem weiteren Teile werden ebenso Herders gymnasialpädagogische Tätigkeit und seine Neuerungen gekennzeichnet werden müssen, um daran einen Vergleich zwischen Gesner und Herder anzuschließen. Als Abschluß ist endlich die Bedeutung beider für die Entwicklung des höheren Schulwesens bis zur Jetztzeit genauer zu fixieren.

Einleitung.

Historischer Überblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens vom Auftreten des Humanismus bis zur Entstehung des Philanthropinismus.

1. Humanismus.

Als der Humanismus am Ende des 15. Jahrhunderts wie ein belebender Frühlingswind von jenseits der Alpen in die dumpfe Stubenluft deutscher Gelehrsamkeit hineinwehte, da leuchtete die Sonne Homers auch wohl hinein in manche Klosterschule, so daß die über dem Donat und Doktrinale seufzenden Schüler fast geblendet wurden von diesem neuen, ungewohnten Schein.

Aber bald erkannten Lehrer und Schüler durch eben dies neu hereinbrechende Licht, wie sehr sie bisher in der Finsternis gesessen hatten, und nun drängten sich alle herzu, um aus dem kastalischen Quell zu trinken und andere zu tränken. Da begann nicht nur auf den Universitäten ein emsiges Suchen und Forschen in den Schätzen des Altertums, sondern auch in der Schule schon wollte man die Jugend mit ihnen vertraut machen, und so wurden die bisherigen, ausschließlich in kirchlichem Sinne geleiteten lateinischen Schulen zu Stätten klassischer Bildung umgewandelt; es begann das sogenannte humanistische Gymnasium zu entstehen. Bald finden wir auch Schriften, die sich mit der Humanisierung der Schulen beschäftigen, die neuen Bildungsziele festlegen, auch geeignete Methoden angeben. Aus der ziemlich zahlreichen Literatur dieser Zeit sei nur die unseres größten deutschen Humanisten erwähnt de ratione studii (1512), die uns „die Summe der Gymnasialpädagogik des Erasmus, ja man kann sagen des deutschen Humanismus gibt, die man als ein Programm ansehen kann,

an dessen Verwirklichung das folgende Jahrhundert arbeitet".[1]) Sie sei deshalb ihrem Inhalte nach hier kurz skizziert: Rerum cognitio potior, verborum prior, darum lerne das Kind zunächst ruhig nur die Sprachen — Latein und Griechisch —, selbst auf die Gefahr hin, daß es noch nicht alles versteht, was ihm geboten wird. Das Erlernen der Sprachen geschehe möglichst durch lebendiges Sprechen; man schreite auch sobald als möglich zur Lektüre, ohne sich länger als unbedingt nötig mit der Grammatik aufzuhalten. Erst wenn durch eingehende Lektüre genug Beispiele für grammatische Regeln vorhanden sind, werde wieder etwas genauere Grammatik getrieben, woneben eigene Kompositionen durchaus nicht fehlen dürfen. Zu lesen sind Lucian, Demosthenes, Herodot, Aristophanes, Homer, Euripides; für Latein werden empfohlen Terenz, Virgil, Horaz, Cicero, Cäsar, Sallust. Bei der Behandlung der Lektüre sei weniger auf genaue philologische Erklärung als vielmehr auf den inneren Zusammenhang zu achten, nur wenig wird kommentiert, doch, wenn irgend möglich, ist eine moralische Nutzanwendung zu ziehen. Der Zweck aller dieser sprachlichen Übungen ist die eloquentia — bei Erasmus allerdings nicht nach ciceronianischem Muster —, darum soll möglichst viel gesprochen und der Stil der Alten imitiert werden, wenigstens so lange, bis die Schüler eine gewisse Selbständigkeit erlangt haben.

Ganz ähnlich wie Erasmus spricht sich J. Wimpfelin in seinem Isidoneus Germanicus aus, indem er, den bisherigen scholastischen Schulbetrieb heftig tadelnd, wünscht, daß der Unterricht anregend erteilt und der Eifer der Jugend statt durch Strafen, durch Weckung des Ehrgeizes gefördert werde. Auch ihm gilt, wie allen Humanisten, als feststehend, daß alle Sachkenntnis aus den Alten — etwa Aristoteles oder Plinius — zu schöpfen und darum ein besonderer Unterricht in den Realien überflüssig sei. Zweck und Ziel des Unterrichts ist möglichste Beherrschung der klassischen Sprachen, während das Deutsch keinen Platz in dem Lehrplan findet, weil man sich seiner sogar schämt als eines barbarischen Idioms.

Zweifelsohne bedeutet der Humanismus einen gewaltigen

---

[1]) Paulsen, Gesch. d. gel. Unter. II, 64.

Fortschritt gegenüber der Scholastik, und zwar zeigt sich dieser in bezug auf die Pädagogik in folgenden Punkten: Die Jugend wird zu den ursprünglichen, reinen Quellen des klassischen Altertums zurückgeführt, an die Stelle der sklavischen früheren imitatio tritt die freiere eloquentia, zu dem bisher allein herrschenden Latein kommt das Griechisch, die Lektüre wird besonders eifrig betrieben, und endlich wird auch die bis dahin so barbarische Schulzucht gemildert. Das Bildungsziel des Humanismus blieb aber im wesentlichen ein rein formales, und die Mittel, es zu erreichen, waren ausschließlich die Sprachen.

2. Die Reformation.

Verhältnismäßig kurze Zeit — etwa 1450—1517 — hatte die humanistische Bewegung in Deutschland geherrscht, als die viel tiefer gehende, breitere Strömung der Reformation sie aufnahm, um sie zunächst scheinbar ganz zu absorbieren, in Wirklichkeit aber mit ihr eine eigenartige Verbindung einzugehen. Gar verschieden zwar waren ihre Ideale: Der Humanismus freute sich des wiederentdeckten Menschentums und des Rechtes der Individualität gegenüber der steten Bevormundung durch die Kirche, der Reformation dagegen kam es hauptsächlich auf die Stellung des Menschen zu seinem Gott an, dem er ohne menschliche, priesterliche Vermittlung nahen wollte. Im bewußten Gegensatz gegen die drückende Herrschaft der Kirche fanden sich beide, und der Humanismus half mit seiner gründlichen Sprachforschung den Reformatoren in der Bibelübersetzung die Waffe schmieden, mit der die römische Kirche am wirksamsten bekämpft werden sollte. Es stehen sich darum diese beiden gleichzeitigen Geistesströmungen nur scheinbar prinzipiell gegenüber, während sie im Grunde gar manches gemeinsam haben, wie vor allem die Forderung individueller Freiheit. Wenn Luther und Erasmus auch bald in offenen Zwist gerieten, so ist dies durchaus kein typisches Beispiel, da auf seiten des Humanisten verletzte persönliche Eitelkeit und Eifersucht die größte Schuld an dem Zerwürfnis trugen. Wie gut sich vielmehr echter Humanismus und Protestantismus miteinander vereinigen ließen, zeigt uns die Person des praeceptor Germaniae. Er hat auch in protestantisch-

humanistischem Sinne das höhere Schulwesen Deutschlands zu organisieren unternommen, denn in seiner Rede „de corrigendis adolescentiae studiis“, mit der er sich in sein Amt als Professor in Wittenberg einführte, vertritt er, den Spuren eines Erasmus und Agricola folgend, ganz das Programm des Humanismus, allerdings mit dem einen Unterschiede, daß bei ihm aller Unterricht und alles Studium darauf abzielt, Christum verstehen zu lernen. Abgesehen von dieser religiösen Spitze steht Melanchthon ganz auf der Basis humanistischer Pädagogik. Auch ihm gilt die eloquentia als erstrebenswertestes Ziel des gelehrten Unterrichts, und die Mittel hierzu sind, wie bei Erasmus, vor allem Lektüre der Klassiker, schriftliche und mündliche Stilübungen und Deklamationen. Mit besonderem Nachdruck betonte er auch das Studium des Griechischen. Nimmt man ferner noch dazu, wie er gerade durch seine griechische und lateinische Grammatik, von denen die letztere sogar das so zäh festgehaltene Doktrinale endlich zu verdrängen imstande war, äußerst wirksam und fördernd in den praktischen Schulbetrieb eingegriffen hat, so wird man schwerlich mit Paulsen[1]) von einer „zerstörenden Einwirkung der kirchlichen Revolution auf Universitäten und Schulen“ reden dürfen. Ebensowenig scheint es mir gerechtfertigt, wenn derselbe die Behauptung aufstellt, daß der Humanismus an dem Bündnis mit der Reformation zugrunde gegangen sei. Freilich trat zuerst das religiöse Interesse so in den Vordergrund, daß der Humanismus ganz zurückgedrängt schien, aber dann waren es gerade die Reformatoren, die ganz energisch die bessernde Hand an das höhere und niedere Schulwesen legten. Wir sehen gerade sehr bald in den Städten, die sich der neuen Lehre angeschlossen hatten, überall neue Schulen entstehen, die, in humanistisch-protestantischem Geiste geleitet, an die Stelle der Kloster- und Domschulen traten, diese nicht nur ersetzend, sondern weit überragend.

Nur in einem protestantischen Straßburg z. B. konnte ein Johannes Sturm seine großartige Tätigkeit entfalten, während in den katholischen Städten die Eifersucht der geistlichen Scholarchen ein solches selbständiges Gymnasium nicht so ohne weiteres ge-

[1]) a. a. O. 184.

duldet hätte. Wir können daher vielmehr sagen, daß der Humanismus in den protestantischen Gymnasien eine Zufluchtsstätte fand in den Stürmen der Zeit und durch die Reformation ihnen erhalten blieb. Das Bildungsziel des protestantisierten Humanismus ist allerdings, wie oben bei Melanchthon schon erwähnt wurde, etwas anders geworden. Sturm definiert es folgendermaßen: propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum. Also pietas, sapientia, eloquentia sind die drei Zentren, um die sich der Unterricht bewegen sollte. Bald genug treten freilich bei Sturm die beiden ersten hinter der letzteren zurück. Der pietas wurde durchschnittlich nicht mehr Zeit gewidmet als in den früheren humanistischen Schulen, ja die sapientia (cognitio rerum) sogar bald ganz und gar vernachlässigt. Vom Unterricht in den Realien ist so gut wie nichts in Straßburg vorhanden, wie denn z. B. die Schüler dort kaum notdürftig rechnen lernten. Dagegen richtet sich der Hauptfleiß auf die eloquentia, die als höchster Endzweck des Studiums angesehen wird. Von unten auf wird lateinisch gesprochen — die deutsche Sprache ist verpönt —, Cicero, und immer wieder Cicero ist das Vorbild, dem gleichzukommen keine Mühe zu groß ist. Stolz versichert ja Sturm einmal, „daß wir im Schreiben, Kommentieren, Deklamieren und Reden unsern Meistern nicht nur folgen, sondern es sogar den besten Zeiten Athens und Roms gleichtun könnten". Damit überspannt der Straßburger Rektor allerdings das Ziel des Gymnasiums bei weitem und geht bedeutend über Melanchthon hinaus, der ruhig zugab, daß es nie möglich sein werde, die perfecta eloquentia Ciceronis zu erreichen. Griechisch wurde zwar auch gelehrt, nahm aber neben dem Latein immerhin nur die zweite Stelle ein. Da man um jeden Preis Eloquenz erreichen wollte, scheute man nicht davor zurück, auf das alte scholastische Mittel der imitatio zurückzugreifen. Damit tat man wieder einen Schritt rückwärts, wie ja überhaupt bald in dem oft recht mechanischen Schulbetrieb der wahre humanistische Geist mehr und mehr zu schwinden begann.

3. Jesuiten.

Von diesem freiheitlichen Geiste war natürlich in der katholischen Pädagogik dieser Zeit erst recht wenig zu spüren. Zwar haben

sich die Jesuiten das unbestreitbare Verdienst erworben, sich des höheren Unterrichts mit großem Interesse angenommen zu haben; ihre Anstalten fanden weite Verbreitung, und manche Verbesserungen gegen früher wurden von ihnen im Unterricht eingeführt, einen Fortschritt über die scholastische Pädagogik bedeutet die jesuitische aber jedenfalls nicht. Mögen sie auch in mehr äußerlichen Dingen, z. B. durch mildere Zucht, Einfachheit und Stetigkeit der Methode u. a., Gutes geleistet und gewirkt haben, so ist von wahrer, humanistischer Freiheit und Lebensfreude in ihren Schulen nichts zu merken. Alles Lehren und Lernen geschah vielmehr mit gebundener Marschroute auf das eine Ziel hin: in majorem ecclesiae gloriam. Darum hat die jesuitische Pädagogik etwas Starres und Totes. Das Latein, als offizielle Kirchen- und Gelehrtensprache, wurde vor allem getrieben, allerdings litt oft genug seine Klassizität dabei Schaden, denn die scholastische Theologie und Philosophie ließ sich schwerlich immer mit der Sprache Ciceros vereinigen. Griechisch stand hinter dem Latein zurück. Realien wurden wenigstens etwas gelehrt, wenn auch nicht gerade sehr hoch bewertet.

4. Orthodoxie.

Bald genug freilich ging auch der frische Zug der humanistischen Begeisterung, der zuerst auf den protestantischen Schulen geherrscht hatte, hier ganz verloren, denn unter der Herrschaft der Orthodoxie wurden die Sprachen nicht mehr getrieben zum Studium der Klassiker, sondern lediglich zur Verteidigung lutherischer Rechtgläubigkeit. Gewandtheit bei den Disputationen über theologische Loci galt als letztes Ziel, und schon in den Gymnasien bildeten in den oberen Klassen theologische Streitfragen die Themata zu den üblichen Disputationen. Das Griechische wurde nur getrieben, soweit es zum Verständnis des neuen Testamentes nötig war. So begann der Humanismus um die Wende des 16. Jahrhunderts allmählich wieder zu leerem Formalismus zu erstarren und auf die Stufe der Scholastik zurückzusinken. Die politischen und kirchlichen Wirren, vor allem auch der furchtbare große Krieg trugen dazu bei, diesen Prozeß zu beschleunigen, den selbst ein Ratke oder Comenius trotz ihrer treff-

lichen Theorien nicht aufzuhalten vermochten. In der Praxis drangen ihre Reformen nicht durch, konnten sie es doch nicht einmal erreichen, daß der Muttersprache ein gebührender Platz eingeräumt wurde. Es blieb vielmehr alles beim Alten. Öder Latinismus, leere formale, einseitige Bildung beherrschte die Schulen wie vor zwei Jahrhunderten.

5. Pietismus.

Einen neuen Aufschwung nahm das höhere Schulwesen erst wieder durch den Pietismus. Wie dieser praktisches Christentum gegenüber der toten Rechtgläubigkeit betont, so fordert er in der Schule nicht nur leere Wortgelehrsamkeit, sondern auch Sachkenntnis. Wenn auch z. B. Franckes Pädagogium durchaus keine Musteranstalt echt humanistischer Bildung war, sondern mit seiner strengen Zucht und seinen vielen religiösen Übungen oft an eine alte Klosterschule erinnern konnte, so hat den Hallenser Pietisten sein praktischer Sinn doch davor bewahrt, einseitig lateinische Bildung zu erstreben; er hat vielmehr — und das ist entschieden ein großer Fortschritt gegen früher — neben den beiden klassischen Sprachen auch dem Französischen und den Realien einen Platz in der höheren Schule eingeräumt, wenn auch die Muttersprache immer noch ziemlich nebensächlich behandelt wurde. Nach dem Muster der Halleschen Anstalten wurden in vielen Staaten und Städten, besonders in Preußen, die Schulen reformiert. Charakteristisch für die hohe Wertschätzung der Realien bei den Pietisten ist es, daß ein Schüler Franckes — Hecker — in Berlin die erste Realschule gründete. Allein so wertvolle Anregungen wenigstens in bezug auf den Realunterricht von Halle ausgingen, so vollzog sich die eigentliche Erneuerung des höheren Schulwesens nicht durch den Pietismus, sondern durch die mächtige Bewegung, die als Reaktion gegen die oft übertriebene pietistische Frömmigkeit einsetzte und sich gleich mit besonderem Interesse der Erziehung zuwandte, die sogen. Aufklärung, wenn auch durchaus nicht lediglich durch sie. Von England und Frankreich aus hatte sich auch in unserem Vaterlande die Erkenntnis Bahn gebrochen, daß die Bildung der Jugend in den höheren Schulen für das praktische Leben fast ganz untauglich war, daß nur formale Verstandes-

bildung vermittelt, dagegen das Wissen nicht bereichert wurde. Besonders hatte Rousseau als gewaltiger Rufer im Streit die Unnatur der gelehrten Bildung gezeigt und mit seinem Rufe „Zurück zur Natur" die trägen Geister aufgerüttelt und auch in Deutschland mit seinem Émile großes Aufsehen erregt. Hier trafen seine Ideen mit denen der Aufklärung zusammen, die ursprünglich mit den Forderungen Rousseaus in Widerspruch standen. Denn bei den Anhängern Chr. Wolffs finden wir nüchternes, klares Denken ohne jeden Schwung der Begeisterung, ja mehr zur Plattheit und Trivialität neigend, bei Rousseau Drang nach Ungebundenheit und Freiheit, schwung- und gefühlvolle Begeisterung für Natur und volles Ausleben des natürlichen Menschen. Aber wiederum haben beide Richtungen doch manches Gemeinschaftliche: die Sehnsucht und das Streben nach persönlicher Glückseligkeit, die Forderung völlig freien Denkens, ungehemmt durch irgendwelche kirchliche Schranken, den Glauben an die Vortrefflichkeit der menschlichen Natur, die Abneigung gegen alle Art von Zwang u. v. a. So ist's möglich, daß ein eifriger Rationalist wie Basedow auch ein überzeugter Anhänger Rousseauscher Gedanken werden konnte. Mit seinem Auftreten beginnt die verhältnismäßig kurze Epoche des Philanthropinismus, der für das höhere Schulwesen eine völlige Änderung in bezug auf Ziel und Methode des Unterrichts brachte oder doch wenigstens forderte. Realistische, moderne, bürgerliche, für den künftigen Beruf unmittelbar vorbereitende Bildung soll an die Stelle des „überlebten" altklassischen Betriebes treten, alles soll spielend gelernt werden, namentlich auch das Wenige, was in den Sprachen noch verlangt wird; die Zucht sei ganz milde, Strafen werden möglichst vermieden, dagegen soll der Ehrgeiz durch Belohnungen geweckt werden. Daß trotz mancher Vorzüge — wozu die Aufnahme der Muttersprache, des Französisch und der Realien in den Lehrplan gehört — der Philantropinismus nicht zu größerer Verbreitung gelangte, lag außer an der persönlichen Untüchtigkeit seines Hauptvertreters Basedow auch noch daran, daß bereits eine neue Zeit für das höhere Bildungswesen heraufzuziehen begonnen hatte, die über ihn hinwegschritt, ja von deren Trägern er vielleicht etwas zu verächtlich behandelt wurde. Diese neue Bewegung ist der Neuhumanismus.

Auch sie steht, wie der Philanthropinismus, in vielfacher Berührung und Wechselwirkung mit den von Rousseau ausgehenden Gedanken und erstreckt sich auf alle Gebiete der Kunst, Literatur, Lebensanschauung und nicht zum wenigsten auch auf die Erziehung und die Bestimmung des Bildungsideals. „Man kann dies Verhältnis so bezeichnen: Was Rousseau sucht, die naturgemäße Kultur und Bildung, das ist der Neuhumanismus überzeugt in vollendeter Wirklichkeit anzutreffen. In der griechischen Kultur haben wir die zur Vollkommenheit entwickelte, zum Ideal gesteigerte Natur: der hellenische Mensch stellt das voll und frei entwickelte Menschenwesen dar, wie es die schöpferische Natur intendierte. Daher kann die Aufgabe der Erziehung durch die Formel ausgedrückt werden: bildet eure Jugend zu Hellenen, innerlich wenigstens, wenn es äußerlich nicht möglich ist, erfüllt sie mit hellenischem Geist, mit Mut und Kraft zur Wahrheitsforschung, mit der freien Willensenergie zu tapferer Selbstbehauptung gegenüber äußeren Mächten und inneren Widerständen, mit der freudigen Liebe zu allem, was schön und vollkommen ist.“[1]) Der Vater dieses Neuhumanismus ist nun, wie wohl jetzt unbestritten zugegeben wird, kein anderer als Joh. Matthias Gesner. Je mehr man zu der Erkenntnis seines grundlegenden Einflusses auf die Gestaltung des heutigen höheren Schulwesens gekommen ist, um so mehr ist es zu verwundern, daß es noch so wenig spezielle Abhandlungen über unsere Neuhumanisten gibt. Am ausführlichsten hat, soweit ich sehe, Pöhnert über ihn gehandelt, wenn auch mit besonderer Beziehung zum Philanthropinismus. Darum ist es vielleicht keine undankbare Aufgabe, Gesners Stellung innerhalb der Gymnasialpädagogik einmal etwas eingehender zu kennzeichnen und die Verbindungen seiner Pädagogik mit der Vergangenheit und der Gegenwart aufzuzeigen. Hierzu soll in den folgenden Kapiteln der Versuch gemacht werden.

---

[1]) Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung 101.

I. Die gymnasialpädagogischen Reformideen Gesners.

1. Die pädagogische Entwicklung Gesners.

Joh. Matth. Gesner, geb. 1691 zu Roth bei Ansbach, war kein bloßer Theoretiker in bezug auf den öffentlichen Unterricht wie etwa Rousseau, sondern, was er zur Verbesserung des höheren Schulwesens vorschlug und auch, soweit es ihm möglich war, durchführte, ist aus eigener reicher Erfahrung als Schulmann hervorgegangen und hat darum ganz besonderen Wert. Nachdem er als Student in Jena durch Buddeus vielseitige Anregung gerade für die Pädagogik empfangen hatte, war in ihm schon damals der Gedanke entstanden, dort eine Art pädagogischen Seminars zu errichten. Als Kompendium für die von ihm an diesem Seminar zu haltenden didaktischen Vorträge hatte er bereits 1715 seine Institutiones rei scholasticae verfaßt, als er an das Gymnasium zu Weimar in die Stelle eines Konrektors berufen wurde. Hier hat er eine fast 13jährige eifrige Tätigkeit entfaltet, an deren letzte Spuren später Herder wieder anknüpfen sollte. Gesner hat sich hier nicht nur zu einem tüchtigen Schulmanne ausgebildet, sondern auch in der von ihm verwalteten Bibliothek sein Wissen nach allen Seiten hin zu erweitern und zu befestigen Gelegenheit gefunden. Nachdem er sodann nur ein Jahr an der Schule, die ihn als Schüler gesehen hatte, nämlich an dem Gymnasium zu Ansbach, Rektor gewesen war, folgte er 1730 einem ehrenvollen Rufe als Leiter der Thomasschule in Leipzig. Hier fand er bald Gelegenheit, mancherlei Verbesserungen in den Schulbetrieb einzuführen, deren gerade diese Anstalt dringend bedurfte. Unter dem Einflusse des Pietismus hatte man hier nämlich z. B. fast alle alten „heidnischen" Schriftsteller bis auf Nepos, der allenfalls in der Prima noch geduldet wurde, aus der Schule verbannt und sie durch christliche Autoren ersetzt. Gesner führte alsbald die Klassiker wieder ein, sorgte für eine anregendere, schneller fördernde Methode im Sprachunterricht, wies auch der Mathematik einen würdigeren Platz im Unterricht an, kurz, führte mancherlei Neuerungen ein, von denen noch später die Rede sein

wird. Vier Jahre waltete er hier mit Umsicht und Eifer seines Amtes und verhalf der Thomasschule wieder zu dem alten Ruf ihrer Tüchtigkeit. Aber auch auf Gesners Tüchtigkeit war man aufmerksam geworden, und so wurde er 1734 als Professor an die im Aufbau begriffene Universität Göttingen berufen. Hier hat er bis an sein Lebensende (1761) außerordentlich erfolgreich gewirkt, indem er namentlich in seinen Vorlesungen und praktischen Übungen seine Zuhörer für das klassische Altertum zu begeistern wußte; ganz besonderes Verdienst hat er sich um die höheren Schulen auch noch dadurch erworben, daß er in dem von ihm begründeten ersten philologischen Seminar eine ganze Reihe tüchtiger Schulmänner ausbildete, die seine Ideen weiter zu verbreiten und zu realisieren halfen. Hochgeehrt von den Vertretern der Wissenschaft und seinem Landesfürsten, starb er nach 27jährigem, segensreichen Wirken in Göttingen am 3. August 1761.

. Außer der bereits oben erwähnten Schrift (Institutiones) sind von seinen zahlreichen Werken für uns besonders wichtig die Primae lineae isagoges, ein Kompendium, das er seinen Vorlesungen zugrunde legte, die opuscula minora, das „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenz einzurichten", die von ihm zwar nicht verfaßte, aber doch revidierte Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung und endlich seine kleineren deutschen Schriften (1756), in denen seine mehr als 40jährigen pädagogischen Erfahrungen niedergelegt sind. Versuchen wir nun aus diesen Schriften ein möglichst vollständiges Bild von Gesners pädagogischen Anschauungen, insonderheit seinem Verhältnis zum Gymnasium, zu gewinnen, so wird hierbei immer darauf zu achten sein, wie unser Pädagoge sich zu seinen Zeitgenossen oder Nachfolgern z. B. Ernesti, Heyne, Wolf, auch Rousseau, den Philantropinisten, dem Pietismus usw. stellt. Wir beginnen mit der Darstellung seiner Gedanken über die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts, handeln dann von den Mitteln und Wegen, dieser Aufgabe gerecht zu werden, ferner von der Wertung der Unterrichtsstoffe für die Bildung und ihrer richtigen methodischen Behandlung, um in einem zusammenfassenden Überblick das Resultat unserer Untersuchungen zusammenzustellen.

2. Gesners Gedanken über die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts.

Für den Anhänger des Rationalismus ist der Endzweck alles Strebens und Schaffens die persönliche Glückseligkeit. Darum muß auch die Erziehung an ihrem Teile dazu beitragen, daß dies Ziel erreicht werde. Das ist auch Gesners Meinung, und die Quelle aller Glückseligkeit ist ihm die Tugend, die in der Beobachtung der Sittengesetze besteht. Immer wieder hören wir ihn versichern, wie alle Erziehung, aller Unterricht auf das Eine gerichtet sein solle, die Menschen glückselig zu machen. „Die Schönheit und Liebenswürdigkeit der Tugend wird bei aller Gelegenheit angepriesen und gezeigt, wie glückselig die Menschen sein würden, wenn sie sich derselben durchgehends befleißigten und wie hingegen alles Ungemach seinen Grund in der Sünde habe."[1] Allmählich soll dem Menschen der Unterschied zwischen Gut und Böse so ganz klar und selbstverständlich werden, daß er instinktmäßig nur das Gute tut, wie es in der Isagoge heißt: virtutis cognitio incocta quasi animo et gustu quodam ac sensu proprio firmata. Es ist also wesentlich ein ethisches Erziehungsziel, das Gesner im Auge hat. Freilich nicht in der engherzigen Weise der Pietisten ist sein Ausspruch aufzufassen, in dem er in der Schulordnung die praktische Aufgabe des erziehenden Unterrichts zusammenfaßt: „die Lernenden glückselig, d. i. fromm und zu ihren künftigen Verrichtungen geschickt zu machen". Seine pietas ist eine ganz anders geartete als die der Hallenser, sie ist wesentlich identisch mit der virtus und trägt keine spezifisch christliche, sondern mehr deistische Färbung. Erreicht wird sie hauptsächlich durch möglichst früh beginnende adsuefactio und ist nicht allein Aufgabe der Schule, sondern vor allem auch des Hauses, während das „Geschicktmachen zu den künftigen Verrichtungen" Sache der schulmäßigen institutio und praeceptio ist. Dies „Geschicktmachen" ist nun wiederum nicht, wie es scheinen könnte, gleichzusetzen mit der Vorbereitung auf einen speziellen Beruf. Gesner spricht sich vielmehr ausdrücklich gegen solche enge Begrenzung der Aufgabe

[1] Kl. d. Schr. 357.

eines Gymnasiums aus, wenn er erklärt: „Ein wohlangelegtes Gymnasium muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraktion, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne".[1]) Er will auch, daß man die Wahl des künftigen Berufes ganz dem Knaben allein überlasse; es soll vielmehr zunächst in der Schule eine möglichst breite Grundlage des Wissens geschaffen, und nicht Spezialkenntnisse sollen vermittelt werden oder gar schon der künftige Beruf Einfluß auf die Auswahl der Studien ausüben, sondern allgemeine Bildung, und zwar Bildung des Urteils und Geschmacks, sei der Zweck des Unterrichts. Der Schüler soll angeleitet werden, zwischen gut und böse, schön und gemein unterscheiden zu lernen, damit so sein Urteil geschärft werde. Dagegen soll nicht Wortgelehrsamkeit oder aufgeblasene Vielwisserei in den Schulen gezüchtet werden, denn: „non postulandum est, ut per omnia sapiant, ut graves sint pueri, hoc est, ut non sint pueri".[2]) Aller Unterricht soll also erziehlich gestaltet werden, eine Forderung, die ja später Herbart ganz besonders vertrat. Nicht etwa nur der Religionsunterricht, sondern, wie wir später sehen werden, auch der Unterricht in den Sprachen und Realien soll so gestaltet werden, daß der Wille zum Guten gestärkt und die Neigung zum Bösen gemindert werde. Mit diesem ethischen Bildungsziel verbindet sich bei Gesner noch ein allgemeines „humanes", von dem bei ihm allerdings weniger oft die Rede ist, wie auch über die ästhetische Bildung seltener sich Äußerungen finden als bei den späteren Neuhumanisten. Jedenfalls geht Gesner in der Bestimmung seines Erziehungsideals weit über das hinaus, was der Althumanismus forderte, dem es im Grunde doch nur darauf ankam, zur Eloquenz anzuleiten und klassische Lateiner zu bilden, der dabei aber wenig oder gar keine Zeit für Erziehung übrig behielt. Dem Pietismus wiederum, dem aller Unterricht nur dazu diente, weltabgewandte Christen zu erziehen, stellt der „aufgeklärte" Gesner in seiner pietas, die ihm ja etwas anderes be-

---

[1]) Kl. d. Schr. 355 ff.
[2]) Isag. § 1514.

deutete, etwas ganz Neues gegenüber, denn diese pietas wurde nicht nur erreicht durch religiöse Übungen, sondern auch durch das Studium der Alten. Dem Gesnerschen Bildungsideal am nächsten kommen wohl die Philanthropen, die auch großen Wert auf Erziehung zur Tugend, Glückseligkeit und gemeinem Nutzen legen, während sie, abweichend von Gesner, den Unterricht als weniger wichtig ansehen, „da ein Kind tugendsam und glückselig werden kann, auch wenn es niemals förmlichen Unterricht genießt".[1]) Mehr nach der ästhetischen Seite bestimmen Heyne und Wolf als den Zweck der Erziehung die perfectio humanitatis, die schöne Harmonie des inneren und äußeren Menschen. Bei Gesner finden wir den Terminus „humanitas" wohl auch, doch ist er bei ihm noch nicht so sehr wie bei den späteren Pädagogen, namentlich Herder, Wolf, Humboldt, zum Schlagwort geworden. Ebenso weiß er auch ästhetische Bildung zu schätzen, die namentlich ein Resultat des Studiums der alten Klassiker ist, „denn wer die Alten liest", so äußert er einmal, „der genießt des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen und nimmt dadurch auch selbst schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an".[2])

Ja, sogar einer Art „nationalen" Erziehung redet Gesner das Wort, wenn es in seiner Schulordnung heißt: „Die Eltern sollen sich nicht einbilden, weil die Kinder ihre wären, so dürften sie mit denselben tun und verfahren, wie sie wollten, sondern sollen wissen, daß auch ihre Kinder Glieder des gemeinen Wesens sind, um deren Auferziehung sich die Obrigkeit zu bekümmern und dahin zu sehen habe, daß in Zukunft das Land nicht mit untüchtigen, rohen, übelgesitteten, sondern wohlgezogenen und nützlichen Einwohnern besetzt werde".[3]) Hiermit stellt sich Gesner in einen wohltuenden Gegensatz zu den Philanthropinisten, die ja durchweg kosmopolitischen Anschauungen huldigten, und seine Worte erinnern uns vielmehr an Luthers Forderungen in seinem „Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherrn", daß die Schulen tüchtige Staatsbürger heranbilden sollen, damit nicht eitel

---

[1]) Basedow, Methodenbuch I, 199.
[2]) SchO. § 97.
[3]) SchO. 827, 829.

„Rülzen" und „Knebel" regieren. — Allerdings, was die Neuhumanisten unter „nationaler" Erziehung verstanden, ist weit weniger und doch noch etwas anderes, als wir heute unter dieser Bezeichnung zu begreifen pflegen.

Fassen wir zusammen: Gesner will — und darin stimmt er mit fast allen seinen Zeitgenossen überein — die Jugend nicht für einen bestimmten Stand, nicht zum Christen, sondern in allererster Linie zum tugendhaften Menschen und dann erst zum Bürger erziehen. Darum ist es auch zu erklären, daß er so großes Gewicht auf die moralische Erziehung legt.

3. Die Mittel der Erziehung.

Wie ist nun die Erziehung zu gestalten, damit das oben erwähnte Ziel erreicht wird? Bei dem großen — vielleicht schon fast übertriebenen — Nachdruck, den man heutzutage auf die physische Ausbildung legt, dürfte es nicht uninteressant sein, zunächst auch einmal unseres Pädagogen Ansicht hierüber kurz zu hören. Vor allen Dingen, meint er, sind die Jahre vor dem Eintritt in die Schule ganz und gar der körperlichen Erziehung zu widmen. Durch Spiel, Turnen, Ball- und Billardspiel usw. werde der Körper gekräftigt.[1]) Auch die Pausen und die sogen. Erquickungsstunden (etwa in einem Alumnat) sollen unter der Aufsicht eines Lehrers zu Leibesübungen benutzt werden. So äußert er sich in seinem „Bedenken": „Die Erquickungsstunden können unschädlich und nützlich werden, wenn sie unter einer gewissen Aufsicht und Direktion sind, da man sich im Laufen, Springen, Werfen, ja in den Waffen nach Art einer militärischen Musterung übet, Schanzen und Linien aufwirft oder niederreißt usw."[2]) Er will auch gern, daß die Knaben tanzen lernen, wozu besondere maîtres angestellt werden sollen. Allzu oft spricht sich Gesner übrigens nicht über diese Seite der Erziehung aus, aber, wenn natürlich auch bei ihm noch von einem geregelten Turnunterricht nicht die Rede ist, so können wir doch aus seinen wenigen Äußerungen so viel ersehen, daß er sich doch auch um das

---

[1]) Isag. 1517.
[2]) Kl. d. Schr. 370.

leibliche Wohl der Jugend bekümmerte und ihr — im Gegensatz zu den Pietisten — Spiel und Erholung gönnte. Glücklicherweise hielt er sich aber von den Übertreibungen der Philanthropinisten fern, die sich in der körperlichen Pflege ihrer Zöglinge nicht genug tun zu können glaubten. Ob man in der sich gegenwärtig immer mehr hervordrängenden Betonung des Sports und Turnens an unsern höheren Schulen nach und nach nicht schon zu weit geht und es für die Leistungen der Jugend in literis nicht richtiger wäre, in dieser Beziehung auf die nüchternen Anschauungen eines Gesner zurückzugehen, darf hier wenigstens wohl gefragt werden.

Die psychische Erziehung kann nach unseres erfahrenen Schulmannes Meinung auch nicht früh genug beginnen. Mit gelegentlichen Belehrungen über Dinge, die dem Anschauungskreise der Kinder entnommen sind, nicht etwa mit planmäßigen Unterweisungen, werde begonnen. „Der Anfang kann damit gemacht werden, daß ihnen die Namen der Kräuter, Bäume und Gewächse, item der Vögel und anderer Tiere, sowie sie zuerst vor das Gesicht kommen, gesagt werden. Man bedeute sie auch, daß alles, was sie um sich sehen, eine Ursache haben muß. Z. E. das Haus, darinnen man sich befindet, ist von allerhand Handwerksleuten und Künstlern, die von einem Herren gedinget und regieret worden, erbaut und zusammengesetzt u. s. f.“[1]) Bemerkenswert ist auch, daß Gesner richtig geleitete kindliche Spiele als wertvolle Hilfen bei der Erziehung schätzt. So äußert er sich in der Isagoge[2]): prout crescit intelligentia usu, confirmanda est ratio in lusu et omni actu vitae puerilis quoque, requirendis docendisque rationibus. Pueros vel ludendi vel instituendi causa ubique possumus docere. Talibus ludis possunt memoria, ingenium, iudiciumque exerceri. Allerdings will Gesner keineswegs, wie etwa es Wolke mit dem „Wunderkinde“ Emilie tat, schon in frühester Jugend das kindliche Gedächtnis überladen und so altkluge Kinder züchten, sondern es soll alles, was den Kindern gelegentlich beigebracht und eingeprägt wird, nur eine unmerkliche Propädeutik für den eigentlichen Schulunterricht werden. In diesem soll es lebendig

[1]) SchO. 49 u. 22.
[2]) Isag. 1517.

und interessant zugehen, damit die Schüler nicht gelangweilt werden. Daß von der Anschauung ausgegangen werde, um besseres Verständnis zu erzielen, setzt Gesner als selbstverständlich voraus. Im übrigen ist über seine methodischen Ansichten das Nötige bei den einzelnen Disziplinen bemerkt.

Für Gesner war nun aber, wie wir nachgewiesen hatten, nicht die Bildung des Intellekts die Hauptsache, sondern vor allem die des Willens, die moralische. Der educatio, wie er diese nennt, und der er die praeceptio unterordnet, widmet er in seiner Isagoge einen ganz besonderen Abschnitt.[1]) Auf zwei Dinge hat der Erzieher zu achten, nämlich daß (negativ) die Kinder vor Bösem bewahrt und andrerseits (positiv) ihr Wille auf das Gute gerichtet und in dieser Richtung gestärkt und befestigt werde. Es soll dies weniger durch Moralisieren als durch gutes Beispiel und Gewöhnung erreicht werden (apparet virtutem non tam praeceptis doceri quam adsuefactione posse). Darum hält Gesner nicht allzuviel von den sogen. moralischen Erzählungen, deren sich ja die Philanthropinisten so gern bedienten. Die vornehmste Tugend der Kinder ist der Gehorsam, dazu müssen die Eltern sie schon von früh an gewöhnen und nicht etwa damit warten, bis der Eigenwille der Kinder erstarkt ist. Haben die Kinder dies gelernt, „so ist schon das Hauptwerk in der Zucht gewonnen". Diese Zucht wird besonders unterstützt durch die Weckung des religiösen Gefühls. Auch damit kann man nicht früh genug beginnen, sondern „sobald die Kinder einiges Gesprächs fähig sind, muß der Grund zur Religiosität in die zarten Seelen gelegt werden, indem man ihnen von Gott als dem Schöpfer und Erhalter aller Dinge und auch ihres Lebens vorsagt, alles Gute von ihm erwartet, ein Entsetzen vor seinen Strafen merken läßt usw." Daß Gesner hiermit nicht in den Fehler der Pietisten verfiel, durch häufige, feststehende Gebetsstunden und religiöse, unkindliche Übungen zur Heuchelei und nicht zu echter Frömmigkeit zu erziehen, versteht sich bei seiner freieren theologischen Stellung für ihn von selbst. Ihm ist vielmehr — und das berührt uns wieder sehr sympathisch bei ihm — ein wesentliches Erziehungs-

[1]) Isag. 1502 ff.

mittel die Liebe zur Jugend. Wer die Kinder wirklich lieb hat und es sie auch merken läßt, dem wird es auch nicht schwer fallen, sich Autorität und Gehorsam zu verschaffen. Liebe ist ihm aber nicht gleichbedeutend mit Schwäche, wie so oft bei den Anhängern Basedows, sondern er weiß auch zu strafen. Besonders Lüge und Ungehorsam sollen streng, auch mit körperlichen Strafen geahndet werden. Dagegen sind die Zöglinge zur Höflichkeit, Reinlichkeit und Sparsamkeit anzuhalten.

Wenn wir rückblickend an dieser Stelle noch einmal unseres Neuhumanisten Gedanken über die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts sowie die Mittel und Wege zu diesen Zielen überschauen, so werden wir gestehen müssen, daß nicht viel absolut Neues darin enthalten ist. Wenigstens haben seine Zeitgenossen und auch frühere Pädagogen solche und ähnliche Gedanken geäußert; aber immerhin wichtig erscheint es uns, daß er so warm für den erziehenden Unterricht eintrat und betreffs der Zucht den rechten Mittelweg einschlug zwischen übertriebener pietistischer Strenge und Frömmelei und dem alles zum Spiel machenden laisser aller der Philanthropinisten.

Bietet er hier also nicht viel Neues, so steht er aber als der Anfänger einer neuen Ära in der Geschichte der Gymnasialpädagogik da in der Wertung und Behandlung der einzelnen Unterrichtsstoffe, namentlich der Sprachen. Das sehen wir schon allein daraus, daß Gesner die Frage aufwerfen kann: „Ist Latein überhaupt unbedingt notwendig dazu, um ein gebildeter Mensch zu sein?“ War das nicht geradezu offene Revolution gegen die Herrschaft des Latein, die bisher kaum jemand anzutasten gewagt hatte? Und Gesner unterfängt sich sogar, diese Frage mit einem runden „Nein“ zu beantworten. „Ob die deutsche Sprache zur Bildung genügt? Wie die Dinge heute liegen, kann sich einer eine weitgehende Bekanntschaft in vielen Wissenszweigen verschaffen. Er kann Mathematik und Geschichte beherrschen, er kann in der Philosophie gut bewandert sein, ohne Latein gelernt zu haben. Ja, er kann sogar viel gebildeter sein als manche, die eine Menge lateinischer Worte zu reden verstehen — man frage nicht wie? — und die sich deshalb schon für Gelehrte halten.... Aber die lateinische Sprache ist durchaus nicht

allen Studierenden notwendig, vornehmlich denen nicht, die Französisch verstehen. Also es kann einer auch ohne Kenntnis des Lateinischen sehr wohl ein wissenschaftlich gebildeter Mann sein, unsere Zeit pflegt ihn bloß nicht so zu nennen."[1]) Glaubt man da nicht einen Philanthropinisten reinsten Wassers zu hören, dem ja das Latein, da es keinen unmittelbaren praktischen Nutzen gewährte, als wertlos erscheinen mußte? Und doch ist es Gesner, der Vater des Neuhumanismus, der so sprechen konnte, und wir können daraus erkennen, daß er durchaus nicht gesonnen war, das alte humanistische Bildungsideal festzuhalten, nach welchem ohne sehr viel Latein auf der Schule keine rechte Bildung denkbar war. Gesner war eben ein völlig moderner Mann. Soll man sich da wundern, daß Basedow und Trapp sich auf ihn in bezug auf ihre Stellung zu den Sprachen beriefen? Und doch ist es unserem Neuhumanisten nicht eingefallen, Latein und Griechisch vom Stundenplan zu streichen oder auch nur in der Stundenzahl wesentlich zu beschränken. Er war nur nüchtern und mutig genug, es offen zu bekennen, daß nicht jeder für sein späteres Leben klassische Bildung nötig habe, sondern viele in ihrer Jugend ganz unnütz damit beschwert würden, so daß sie zeitlebens einen Haß gegen alles Latein und Griechisch behielten. Er spricht sich ja an der obengenannten Stelle noch weiter darüber aus: „Freilich, wer es zu einem Gelehrten von Profession bringen, wer höhere wissenschaftliche Aufgaben lösen will, der muß Latein und Griechisch kennen". Da diese Absicht aber nur bei verhältnismäßig wenigen besteht, so muß eben ein Gymnasium anders eingerichtet sein als bisher. „Denn", so führt er in seinem ‚Bedenken' aus, „es ist ein gemeiner Fehler der meisten Schulen, daß man in denselben hauptsächlich nur auf diejenigen siehet, welche sogen. Gelehrte von Profession werden sollen oder wollen, und in dieser Absicht von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert."[2]) Und nun schildert er weiter, wie er sich ein Gymnasium denkt, das zugleich Gelehrte bilden und doch auch den Anforderungen des praktischen

---

[1]) Kl. d. Schr. 90.
[2]) Kl. d. Schr. 355.

Lebens gerecht werden kann. Doch davon später! Es tut also Gesner, der ja ein begeisterter Verehrer der Alten ist, nur leid, daß man sozusagen die Perle vor die Säue wirft, indem man die Jugend, die später keinen Gebrauch davon machen konnte, mit Latein quälte und ihr dies verhaßt machte. Die Hauptschuld aber daran, daß man oft so wenig Früchte von dem langjährigen Sprachunterrichte sah, daß es sogar viele gab, „welche nach vieljährigem Studieren so viele Proben der Ungeschicklichkeit, ja bisweilen der Dummheit und Unvernunft von sich geben",[1]) lag aber nach seiner wohlbegründeten Ansicht an der verkehrten Methode des Sprachunterrichts. Hier ist das Gebiet, auf dem Wandel geschaffen zu haben Gesners größtes Verdienst ist. Zuerst wendet er sich gegen den übertriebenen Grammatismus, indem er sich die Frage stellt, ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse, und sich die Antwort gibt: „Ich unterfange mich, dieselbe mit Nein zu beantworten, ja zu behaupten, daß aus der Gewohnheit, von der Grammatik anzufangen, ein gutes Teil des Verderbens herzuleiten sei, welches an einer großen Anzahl der sogen. Studierenden und der Jugend überhaupt wahrgenommen wird".[2]) Nun führt er weiter aus, wie töricht es sei, 6—7jährige Knaben, die noch kein Verständnis für eine fremde Sprache haben können, mit Deklinieren und Konjugieren zu quälen. Da die Kinder sich bei den meisten Vokabeln, die sie mechanisch lernen, nichts denken oder denken können, so entsteht notwendig der sogen. Psittacismus. So wird den Schülern durch diesen öden Betrieb alle Lust zum Lernen verekelt, so daß sie die lateinischen Bücher mit dem größten Verdrusse lesen und traktieren, und wenn sie endlich von der Schule loskommen, so werfen sie die Grammatik und den Cicero in den ersten Winkel und hüten sich, dieselben je wieder in die Hände zu nehmen.[3]) Nein, die Grammatik darf nicht zur Unzeit angewendet werden, denn sie ist eine Art und ein Teil der Philosophie und keine Lektion für Kinder. Darum ist es besser, daß man, wie bei der Muttersprache, im Anfange die lateinische

[1]) Kl. d. Schr. 295.
[2]) Kl. d. Schr. 295 ff.
[3]) a. a. O. 300.

Sprache ohne Grammatik durch den bloßen Gebrauch lerne. „Gleichwie die Sprachen eher gewesen sind als die Grammatik, also ist gewiß und unleugbar, daß es hundertmal leichter, durch den Gebrauch und die Übung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen als ohne Übung und Gebrauch allein aus der Grammatik.“ [1] Hier nimmt Gesner offenbar einen Gedanken des Comenius wieder auf, der ja auch „secundum naturam“ zuerst eine gewisse Sprachkenntnis vor der Grammatik forderte. Gesner denkt sich die Sache, wie er in seiner „Vorrede zur lateinischen Grammatik“ des näheren ausführt, ungefähr so: Den Kindern werden schon möglichst früh kleine lateinische Sätze durch Vorsagen eingeprägt, etwa wie caput mihi dolet oder vulneravi digitum. Sobald sie dann Deutsch lesen können, wird ihnen auch das Lateinische gezeigt. Die Übungsbücher werden Wort für Wort, soweit es irgend angeht, aus dem Lateinischen ins Deutsche übertragen, die Kinder sagen es nach, ehe sie irgend etwas von der Grammatik wissen. Wenn dann schon ein ziemlicher Vorrat von Wörtern gesammelt ist und die Ohren an die lateinischen Endungen gewöhnt sind, so beginnt man ganz allmählich mit der Grammatik, wie es dann des weiteren ausführlich dargelegt wird. Er schließt seine bemerkenswerten Ausführungen mit den Worten: „Gleichwie ich im übrigen nicht gesinnet bin, durch die bisher angezeigte Methode schlechterdings alle anderen zu verwerfen, so bin ich versichert, daß es niemand gereuen wird, sich dieser Lehrart bedient zu haben. ... Wenigstens habe ich hierbei den Endzweck gehabt, daß nicht die Kinder durch die Grammatik und deren ungeschickten Gebrauch von den Studien abgeschreckt werden, ehe sie die Süßigkeit derselben empfinden können, sondern auch in den niedrigen Schulen nach und nach immer mehrere Werkzeuge der gemeinen Glückseligkeit mit weniger Hindernissen bereitet werden mögen.“ [2]

Gesner verwirft hier also die Grammatik an sich durchaus nicht, schätzt sie vielmehr in ihrem Bildungswerte als einen Teil der Philosophie sehr hoch, er tadelt wohl aber ihre verfrühte und verkehrte Anwendung. Das Latein soll, ebenso wie die Mutter-

---

[1] Kl. d. Schr. 270.
[2] Kl. d. Schr. 283.

sprache, gelernt werden durch die sogen. „Routine", wie er seine Methode bezeichnet. Daß die Philanthropinisten Gesner im Kampf gegen den Grammatismus lebhaft unterstützten, liegt auf der Hand, aber auch Wolf, Ernesti und Heyne stimmten ihm hierin im großen und ganzen bei. Daß auch Herder hierin ganz seiner Meinung war, wird sich uns später zeigen. Im Prinzip war also der Herrschaft der Grammatik in der Schule gekündigt, aber ob in praxi sich diese Forderungen unseres Neuhumanisten durchgesetzt haben, ist sehr zu bezweifeln, denn wir hören späterhin immer wieder Klagen über langweiligen und ermüdenden grammatikalischen Unterricht. Aber noch anderes hatte Gesner am damaligen Sprachunterricht auszusetzen, und hier ist sein Wirken noch bedeutungsvoller geworden als im Kampfe gegen den öden grammatischen Betrieb. Er wendet sich nämlich mit aller Energie gegen die verkehrte methodische Behandlung der Lektüre. Hatte man auch schon früher — z. B. Erasmus — den Versuch gemacht, die Jugend in der Schule schon in den Geist des Altertums einzuführen und nicht nur Sprach-, sondern auch Sachkenntnis dabei zu vermitteln, so war man doch nach kurzer Zeit immer wieder in den alten Fehler zurückgesunken, die Eloquenz als das Hauptziel des Unterrichts anzusehen und die Lektüre nur unter diesem Gesichtspunkte zu treiben. Ja man kam dabei sogar schließlich wieder auf die scholastische Imitation zurück, so sehr man sich auch dagegen verwahrte. Was Schönes und Großes an Schätzen der Lebensweisheit, Welt- und Kulturgeschichte in den Alten verborgen war, das ließ man meistens ungehoben, um sich statt dessen an der eleganten Diktion zu erfreuen und daraus Bausteine zusammenzutragen für eine „eigene" lateinische Deklamation. Hier griff nun Gesner energisch ein und auch mit wirklichem Erfolge. Eine Forderung, wenn auch hier und da in veränderter Form, kehrt immer bei ihm wieder: verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda. Also Sachkenntnis und nicht lediglich Wortkenntnis soll durch die Lektüre vermittelt werden. Die Jugend soll Sitten, Anschauungen, Staatsverfassungen, Mythologie der Alten aus der Beschäftigung mit ihren Meisterwerken kennen lernen, so ihr Wissen bereichern und durch Vergleichungen mit der Gegenwart ihren Geschmack und ihr Urteil bilden und

bessern. Natürlich muß sie zum rechten Verständnis auch Syntax und Grammatik kennen, aber diese sollen nur Mittel sein, um den Inhalt recht zu verstehen und zu ergründen, es sei die Sprache also niemals Selbstzweck. Wiederum hat nun Gesner nicht so verstanden sein wollen, als ob alle unsere Erkenntnis aus den Alten geschöpft werden müßte oder könnte, wie es der Althumanismus forderte, sondern er wußte sehr wohl die Fortschritte seiner Zeit in bezug auf Naturerkenntnis, Geographie usw. zu schätzen. Weil aber das Altertum in so vielen Stücken uns auch jetzt noch ein Vorbild sein kann, manche Einrichtungen der Gegenwart auf ähnlichen in Griechenland oder Rom beruhen und wir vieles in Kunst und Wissenschaft nur durch das Studium der Alten verstehen lernen, so darf dieses durchaus nicht vernachlässigt werden. So klagt er in der Schulordnung[1]) darüber, daß gerade die Deutschen so oft in fremden Ländern ohne Verständnis in den Bildergalerien und Museen umhergehen, dabei eine so große Unwissenheit an den Tag legend, daß sie sich in den Augen der anderen Nationen verächtlich machen. Hätten sie dagegen z. B. die Metamorphosen Ovids gründlich studiert, dann hätten sie nicht so verständnislos vor den Statuen und Bildern gestanden und sich durch ihre Urteile lächerlich gemacht. Daß dies studierten Leuten begegnen könne, meint Gesner, liege hauptsächlich an dem falschen Betriebe der Lektüre. Statt daß ein Werk „statarisch" gelesen werde, d. h. die einzelnen grammatischen Beziehungen besprochen, die Ableitung und Formen der Wörter untersucht und allerlei philologische Erörterungen daran angeknüpft werden, soll die Lektüre „kursorisch" betrieben, d. h. möglichst viel gelesen und dabei vor allem auf den Inhalt geachtet werden. Die statarische Lektüre langweilt die Jugend und bildet höchstens die Sprachfertigkeit, während es doch darauf ankommt, in den Geist der Schrift einzudringen, aus dem Inhalt fürs eigene Leben zu lernen und das Wissen zu bereichern. So empfiehlt er, daß weit mehr gelesen werde als bisher und nicht nur Cicero traktiert, sondern auch Ovid, Virgil und Horaz zu ihrem Rechte kommen. Gerade von letzterem rühmt er, daß in ihm so viele natürliche

[1]) SchO. 99 ff.

Schönheiten, so viele Regeln der Klugheit zu leben und zu studieren, so viele ungezwungene Höflichkeiten anzutreffen seien, daß es schade wäre, der Jugend den aus seiner Bekanntschaft zu hoffenden Nutzen zu entziehen.[1])

Das Ziel des lateinischen Unterrichts ist also, „der lateinischen Sprache so mächtig zu werden, daß man die guten Bücher des Altertums und die Schriften der Neueren ohne Hindernis von seiten der Sprache verstehen kann". Um nun die Jugend mit möglichst vielen Autoren bekannt zu machen, ohne daß diese ganz gelesen zu werden brauchten, auch um die Anschaffung der immerhin teuren Klassikerausgaben zu vermeiden, schrieb Gesner seine von gutem Geschmack und Urteil zeugenden Chrestomathien (Ciceroniana und Pliniana). Wenn nun ein zusammenhängendes Stück gelesen ist, soll der Inhalt wiedergegeben werden, mündlich oder schriftlich, damit auf diese Weise ein gewandter Ausdruck gewonnen werde, also wieder: verborum disciplina etc. Jedenfalls darf es nicht vorkommen, wie geschehen, daß jemand, der den Nepos 3—6 Jahre traktiert hat, nachher keine Geschichte daraus zu erzählen weiß.[2]) Es ist also Gesner in erster Linie um das rechte Verständnis des Altertums zu tun, und um dieses zu gewinnen, bedürfen wir allerdings einer gewissen Sprachkenntnis. Freilich ist er freimütig genug zu gestehen, wäre es recht gut, wenn wir auf die Erlernung der Sprachen in den Schulen nicht so viel Zeit zu verwenden genötigt wären. Hierauf bezieht sich schon sein Ausspruch in den institutiones: „Wie gut waren doch in dieser Beziehung die Griechen daran. Die Sprache, die zu ihrer Zeit die gesamte gelehrte Bildung umfaßte, sogen sie gleich mit der Muttermilch ein. Die kostbare Zeit, die wir heute auf die Erlernung der Sprachen verwenden, konnten sie von vornherein für die Erwerbung von Sachkenntnissen ausnützen. Daher kommt es auch, daß die Griechen so viele gelehrte Männer hervorgebracht haben, wie kein anderes Volk vor oder nach ihnen.[3]) Klingt das nicht wieder ganz ähnlich wie Trapp, der da meint, die Erlernung der fremden Sprachen sei eins der größten Übel, die die Schule

[1]) SchO. 102.
[2]) SchO. 21.
[3]) Institutiones 40.

drücken? Und doch kommen auch die Philanthropinisten nicht um das Latein herum, sondern in Dessau wie in Schnepfenthal wird Latein getrieben, weil — es eben doch zur Bildung gehört. Wenn wir trotz dieser scheinbar so kühlen Stellung gegenüber den Sprachen Gesner doch als den Vater des Neuhumanismus bezeichnen, so behält dies sein volles Recht, denn die eigentliche Tendenz des Humanismus war ja nicht die Erlernung des Lateinischen und Griechischen an sich, sondern man erstrebte und fand durch die Vertiefung in das Leben der Antike und die Anwendung der klassischen Lebensprinzipien auf die eigene Persönlichkeit die ersehnte Befreiung von den drückenden Fesseln einer verknöcherten Bildung und der steten Bevormundung durch die Kirche und kam so zur Entfaltung echten, freien Menschentums. Nicht weil er Lateinisch und Griechisch lernen durfte, war es für einen Hutten eine Lust zu leben, sondern weil er durch die Beschäftigung mit der antiken Welt sich als freier Mensch nach so langer geistiger Knechtschaft zu fühlen begann, kam er sich wie neugeschaffen vor. Und so war es auch unserem Gesner hauptsächlich darum zu tun, den edlen, freien Geist der klassischen Humanität wieder lebendig werden zu lassen in den Schulen, nachdem dieser durch Orthodoxie und Pietismus daraus verbannt oder doch wenigstens durch die gänzlich verkehrte Unterrichtsmethode überhaupt nicht mehr zur Geltung gekommen war. Weil nun Gesner als aufgeklärter und vorurteilsfreier Mann gerade die Schönheit und den Bildungswert der antiken Kultur hochschätzte und aufs nachdrücklichste immer wieder darauf hinwies, eben darum ist er ein echter Humanist. Auch das hat seine Berechtigung, daß wir die von ihm angeregte Wiederbelebung des Humanismus als Neuhumanismus bezeichnen, denn gegenüber dem alten suchte dieser nicht so sehr an das Römertum anzuknüpfen, sondern suchte das goldene Zeitalter mehr in der Blütezeit der athenischen Kunst und Literatur, Philosophie und Beredsamkeit. Wenn auch bei ihm die Griechenbegeisterung noch nicht so allbeherrschend in den Vordergrund tritt, wie etwa später bei Herder oder gar bei Wolf und Humboldt, so ist ihm doch das Griechisch untrennbar von dem Latein, denn das Altertum ist eine in sich geschlossene Welt. Darum ist er auch ein beredter Fürsprecher des griechischen Unter-

richts, ja er kann sich mit Recht rühmen, daß er das Studium der Griechen in Deutschland wieder erweckt habe. In seiner Vorliebe für die Sprache Homers geht er so weit, daß er die Frage aufwerfen kann, ob nicht Griechisch vor Latein getrieben werden solle. Er würde diese Frage bejahen, wenn dem nicht allerlei äußere Hindernisse entgegenstünden, so aber muß wohl oder übel das Latein vorangehen.[1]) War bis dahin Griechisch auf den höheren Schulen nur von wenigen, meistens den künftigen Theologen, getrieben, so setzt Gesner jetzt in der Schulordung[2]) fest: „In den öffentlichen Schulen müssen die, so bei dem Studieren bleiben sollen, sich nicht eigenmächtig den griechischen Lektionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen zum öfteren unersetzlichen Schaden zuwege bringen und ihre Torheit zu spät beklagen. Es ist besser, etwas zu lernen, das man hernach zum Brote nicht nötig hat, als etwas zu versäumen, das man auch nur einmal in seinem Leben mit Nutzen und Ehren gebrauchen könnte. Wer überhaupt Lust zum Studieren hat, kann nichts besseres zu seinem künftigen Vergnügen tun, als daß er in dieser Sprache einige Vollkommenheit zu erreichen suche". In der Isagoge[3]) heißt es ähnlich: Lingua Graeca populi florentissimi principis omnium litterarum et artium liberalium, colenda ob id ipsum a quibusdam certe, ut illi fontes puri serventur". Beim Griechisch ist es ihm nun noch weniger als beim Latein darum zu tun, schriftliche und mündliche Gewandtheit zu erzielen, ja er erklärt dies in den Institutiones sogar ausdrücklich für vergebliche Mühe. Wir brauchen nicht griechisch zu schreiben, sondern nur zu verstehen, und dies lernen wir durch reichliche Lektüre. Was soll nun gelesen werden? An ab Homero incipiendum? Affirmarem et hoc, si per externas rationes posset fieri. An a Novo Testamento? Malim a narrationibus Xenophontis et sermonibus Epicteti apud Arrianum. Ut nunc est, incipiendum a Novo Testamento.[4]) Obwohl also das neue Testament an sich durchaus nicht zum Anfangsunterricht geeignet ist, läßt Gesner doch notgedrungen damit beginnen, die

[1]) Isag. 140ff.
[2]) SchO. 113.
[3]) Isag. 143ff.
[4]) Isag. 148ff.

meisten Lehrer waren damals ja noch lediglich theologisch vorgebildet und hatten sich ihre griechischen Kenntnisse nur um des neuen Testaments willen und an demselben angeeignet. Über die Methode des griechischen Sprachunterrichts gibt die Schulordnung[1]) ungefähr folgendes an: Es wird begonnen mit dem ersten Johannisbriefe wegen seiner leichten Wortfügung und öfteren Wiederholung derselben Wörter. Einzelne Sätze werden analysiert, Wörter dekliniert und konjugiert, die vorkommenden Regeln abstrahiert, und wenn kaum diese Schrift zu Ende ist, werden die größten Schwierigkeiten der Grammatik gehoben sein. Dann beginnt man mit der Übersetzung ins Lateinische (ausnahmsweise auch ins Deutsche); am Ende der Stunde wird die lateinische Übersetzung vorgelesen und mit dem griechischen Texte verglichen. Schließlich wird noch eine lateinische Musterübersetzung, etwa die des Castellio, vorgetragen und im Grundtexte verfolgt. So kann man schnell ein großes Pensum erledigen, und die Schüler gewinnen eine genügende Fertigkeit im Übersetzen. An diese Lektüre schließt sich die anderer Schriftsteller, wie sie etwa in Gesners Chrestomathia graeca zusammengestellt sind. Besonders Xenophon ist zu lesen, dann natürlich auch Homer und andere Poeten. Bemerkt sei noch, daß Gesner im Griechischen doch mit der Grammatik beginnen läßt, und zwar, wie er ausdrücklich betont, weil aus dem lateinischen Unterricht her den Schülern die grammatischen Ausdrücke nicht mehr fremd sind und sie ja auch erst in späteren Jahren mit dem Griechisch beginnen, wo für die Grammatik schon besseres Verständnis zu erwarten ist. Keinesfalls soll aber, ebensowenig wie beim Latein, die Grammatik Hauptzweck werden, sondern sie ist möglichst rasch und summarisch zu behandeln, damit um so schneller zur Lektüre geschritten werden kann. Vor allen Dingen verlangt Gesner, daß man viel mehr Fleiß und Zeit auf Griechisch als bisher verwende, denn die Leistungen hierin müssen damals doch noch recht klägliche gewesen sein, wenn er in seinem philologischen Seminar noch aus der Chrestomathie lesen läßt und froh ist, „wenn soviel Zeit übrig ist, daß einige Bücher Homers und andere Proben der griechischen Poeten hinzugetan werden können".[2])

[1]) SchO. 117.

[2]) SchO. 190, 3.

Waren Gesners Forderungen für das Griechisch auch noch ziemlich bescheiden, so hat er ihm doch im Lehrplan des Gymnasiums einen würdigen Platz angewiesen, und das ist nicht sein geringstes Verdienst.

Blicken wir zurück auf Gesners Stellung zum Unterricht in den klassischen Sprachen, so sehen wir, daß es ein ganz neuer Gesichtspunkt ist, unter dem er diesen an den höheren Schulen getrieben wissen will. Er bricht durchaus mit dem althumanistischen Prinzip der Imitation und stellt an die Stelle der Eloquenz als Zweck der klassischen Bildung die vielseitige, allgemeine, humane Durchbildung des Charakters. Dazu soll besonders die Lektüre dienen, denn aus ihr sollen wir die Kenntnis der antiken Welt schöpfen, die uns in den Stand setzt, unser Urteil und unsern Geschmack zu bilden oder zu bessern, unsern Verstand und Willen zu schärfen und zu festigen. Da die griechische und römische Welt eine Einheit bilden, darf das Griechisch nicht vernachlässigt werden, sondern muß mindestens dem Latein gleichgestellt sein. Der grammatische Unterricht, der früher in erster Linie getrieben wurde, darf nie mehr zum Selbstzweck gemacht, sondern nur als Hilfsmittel zur Lektüre betrachtet und soll möglichst an diese angeschlossen werden. Das waren ganz neue Gedanken, wie sie in dieser Bestimmtheit bisher noch nicht ausgesprochen waren. Wenn es auch Gesner nicht vergönnt war, zu erleben, wie dieser neue Geist belebend und verjüngend in die höheren Schulen einzog, so ist doch ausdrücklich von Ernesti, Heyne, Wolf, Herder u. a. immer wieder Gesner als derjenige genannt, der als erster die neuhumanistischen Ideen vertrat, die bis heute noch für die ganze Gestaltung unserer gymnasialen Pädagogik maßgebend geblieben sind.

Doch nicht nur dem klassischen Unterricht hat Gesner neue Ziele und Wege gewiesen, sondern auch in bezug auf die anderen Unterrichtsstoffe finden wir bei ihm andere Wertung und methodische Behandlung, die von vortrefflicher, durch eigene Praxis begründeter, pädagogischer Einsicht Zeugnis ablegen. Wir betonten schon früher, daß Gesner ein Mann des Fortschritts war, der sein Auge für die Bedürfnisse des praktischen Lebens offen hielt und durchaus keine einseitige klassische Gelehrtenbildung be-

fürwortete. Das zeigt sich uns zunächst in seiner Stellung zu den neueren Sprachen und der Muttersprache. Über erstere äußert er sich seltener, doch finden sich wenigstens kürzere Notizen darüber in der Isagoge. So meint er dort, die lateinische Sprache sei nicht unbedingt von denen zu fordern, die bereits Französisch verständen, da dieses bis zu einem gewissen Grade das Latein ersetzen könne.[1]) Ja, er hält die Kenntnis des Französischen, da ja Frankreichs Einfluß auf unsere Kultur so maßgebend geworden sei, für durchaus nötig zur Bildung, eher könne man noch das Latein entbehren. Trotzdem verweist er in seinem „Bedenken" den französischen Unterricht, der möglichst von einem besonderen maître erteilt werden solle, in die sogen. Privatstunde. In der Schulordnung wird nur angedeutet, daß in den lectiones privatissimae auch die heutigen Sprachen gelernt werden könnten.[2]) Englisch und Italienisch treten ganz zurück und haben nur für den Bedeutung, der literarische Spezialstudien treiben will. Die Methode bei Erlernung der modernen Sprachen ist ähnlich der bei den alten empfohlenen, besonderer Wert wird auch auf gutgewählte, reichhaltige Lektüre gelegt. Im großen und ganzen schloß sich Gesner in bezug auf das Französisch den Forderungen der Hallenser an, ja blieb eher noch etwas hinter ihnen zurück, während die Philantropinisten dieser Sprache eine reichliche Zahl Stunden zuwiesen aus rein praktischen Gründen. Eingeschaltet möge hier kurz werden, was Gesner von dem Hebräischen erwähnt. Es soll nach der Schulordnung nicht privatim, sondern innerhalb des Lektionsplans erteilt werden, und inzwischen sind die nicht daran teilnehmenden Schüler anderweitig zu beschäftigen. Die Methode ist dieselbe wie beim Griechisch, die Hauptsache auch hier die Lektüre.

Zu der Muttersprache nimmt Gesner wenigstens eine wohlwollende Stellung ein, wenn er sie auch noch nicht an den höheren Schulen in ihre vollen Rechte einsetzt. Selbstverständlich ist es ihm, daß sie überhaupt im Gymnasium getrieben wird, und er ist weit davon entfernt, sie so verächtlich zu behandeln

[1]) Isag. 112.
[2]) SchO. 128.

wie etwa ein Sturm oder so nebensächlich wie noch die Pietisten, ja, er bezeichnet es als einen schlimmen Fehler, daß die Muttersprache früher in den Schulen so vernachlässigt worden sei. Und doch ist er sich über das Verhältnis des Deutschen zu den andern Sprachen noch so wenig klar, daß er meint, man könne darüber streiten, ob es vor dem Latein und Griechisch oder später getrieben werden solle. Er entscheidet sich dann sehr diplomatisch dahin, daß alle drei Sprachen wenigstens zusammen behandelt werden müßten. Daß er den Bildungswert der Muttersprache sehr hoch anschlägt, können wir schon aus der Antwort ersehen, die er auf die Frage, ob die deutsche Sprache zur Bildung genüge, gab.[1]) Unter allen Umständen verlangt er, daß jeder Schüler in der eigenen Sprache rechtschaffen lesen und schreiben, auch einen verständlichen und vernünftigen Brief aufsetzen könne. Man hüte sich aber vor den vielerlei Fremdwörtern, die sich in unsere Sprache eingeschlichen haben und suche sie lieber nach Möglichkeit durch gute deutsche zu ersetzen, doch ohne dabei in lächerliche Übertreibungen zu geraten.[2]) Die deutschen Klassiker seien Muster guten Stils. Als solche gelten ihm weniger Klopstock (wegen seiner oft seltsamen Wortbildungen und Wendungen) als Rabener, Gottsched, Gellert u. a. Die Orthographie richte sich z. B. nach den Mustern, die von der „Teutschen Gesellschaft" zu Leipzig herausgegeben waren. Fleißige Stilübungen müssen veranstaltet, Briefe, Rechnungen u. dgl. abgefaßt werden als Vorbereitungen fürs praktische Leben. Wie sehr sich Gesner für die Hebung der deutschen Sprache interessierte, geht schon daraus hervor, daß er in Göttingen eine „Deutsche Gesellschaft" gründete mit der Absicht, „schöne Stellen der alten und neuen Ausländer auf eine solche Art in unsere Sprache zu übertragen, daß dieselben so wenig als möglich von ihrer natürlichen Schönheit und dem Nachdrucke der einzelnen Wörter in die Grundsprache verlieren und doch einem vernünftig erzogenen Deutschen verständlich werden. . . Es ist offenbar, daß bei gegenwärtigen Umständen kein besseres Mittel sei, seine eigene Sprache in größere Vollkommenheit zu setzen,

[1]) vgl. S. 19.
[2]) Kl. d. Schr. 356; SchO. 112.

als daß man sich bemühe, die Meisterstücke der Alten durch Übersetzungen gleichsam abzuformen".[1] Zu verwundern ist nur, daß Gesner bei seiner Hochschätzung der Muttersprache sich nicht dazu entschließen konnte, auch seine Vorlesungen in deutscher Sprache zu halten. Als Gründe hierfür gibt er an, daß Latein als eine Art Universalsprache sich am besten für die Wissenschaft eigne, die deutsche Sprache dagegen durch die notwendigen wissenschaftlichen termini entstellt würde, und daß endlich — allerdings eine etwas merkwürdige Argumentation — durch die Anwendung der lateinischen Sprache nur solche, die studieren wollen, zu den Vorlesungen zugelassen und die Gelehrten bei ihren Streitereien nicht dem Spotte der Ungebildeten ausgesetzt seien. — Die späteren Neuhumanisten, z. B. Wolf, und namentlich Herder, legen freilich, ebenso wie die Philanthropinisten, noch bedeutend mehr Nachdruck auf den deutschen Unterricht als Gesner, doch ist immerhin anzuerkennen, daß von ihm auch in dieser Beziehung ein guter Anfang gemacht worden ist, wenn es auch zunächst nicht viel mehr als ein solcher war. Der Unterricht *in der Philosophie* scheint ihm für die Prima wohl erstrebenswert, doch soll er nicht auf Kosten der Sprachen erteilt werden; lieber verschiebe man ihn bis auf die Universität, denn „diejenigen, so, ohne die Alten gelesen zu haben, philosophieren, werden zum öfteren schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehört haben oder ihnen selbst einfällt, für große Geheimnisse und nicht erhörte Erfindung ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich traktieren".[2] Ist aber Zeit nebst der nötigen sprachlichen Vorbildung vorhanden, so ist es gut, schon auf der Schule einen Grund zur Philosophie zu legen.

Dagegen ist *die Geschichte* auf alle Fälle schon in der Schule zu traktieren, denn sie ist ihm mit Diodor von Sizilien eine Mutterstatt der Philosophie[3] und behauptet deshalb eine der ansehnlichsten Stellen in der allgemeinen Gelehrsamkeit. Wer aufmerksam Geschichte studiert, kann aus ihr viel Regeln der Klugheit lernen und seine Handlungen und Entschließungen da-

[1] Kl. d. Schr. 60 ff.
[2] SchD. 125.
[3] Kl. d. Schr. 138 ff.

nach einrichten. Der alten Geschichte stehen wir, weil sie uns ferner liegt, objektiver gegenüber, und das ist ihr Vorzug, während die neuere und neuste uns lebhafter interessiert, da sie uns näher liegt, daher sind am besten alte und neue Historie miteinander zu verbinden. „Es ist eine Art der Kindheit, es ist die Mutter der Barbarei, wenn man nicht weiß, was vor unseren Zeiten geschehen ist, allein es wäre nicht weniger lächerlich, wenn man die Vorfahren des Romulus an den Fingern herzählen könnte und von den Regenten seines Vaterlandes nichts zu sagen wüßte."[1] Freilich in dem Gymnasium weist Gesner der Historie trotz dieser Wertschätzung keine besonders wichtige Stellung zu, sondern er will nach der Schulordnung hauptsächlich, daß die Schüler ein gewisses Verständnis für historische Tatsachen bekommen. Sie sollen sich synchronistische Tabellen anlegen, in die sie die bemerkenswertesten Daten eintragen, die ihnen z. B. in der Lektüre der Alten begegnen, auch anderes Denkwürdige, was ihnen in neueren Büchern aufstößt, ist dort anzumerken. Es werden als Schulbücher dann noch einige gedruckte Tabellen, auch historisch getreue Illustrationen empfohlen. Wie hieraus ersichtlich, ist dieser Geschichtsunterricht noch sehr entfernt von dem, was wir heute darunter begreifen; soviel man aus der nicht ganz klaren Anweisung[2] ersehen kann, ist es nur eine Art propädeutischen Unterrichts, was er für die Schule verlangt. Es soll „nicht sowohl die Historie selbst traktiert als geographische und chronologische Fächer in dem Gedächtnisse bereitet werden, in welche künftighin die Historien verteilt werden können". Der eigentliche Geschichtsunterricht im Zusammenhange soll erst auf der Universität beginnen. Als Grund hierfür wird auch wieder, wie bei der Philosophie, angeführt, daß sonst den gelehren Sprachen, insonderheit den klassischen Autoren, zuviel Zeit abgehe. Die eigentümliche Stellung, die Gesner zum Unterricht in der Geschichte einnimmt, rührt vor allem daher, daß er sie gar nicht als allgemeine Weltgeschichte, sondern nur als Fundamentalgeschichte ansieht. — Ist somit bei Gesner auch ein merklicher Fortschritt in bezug auf

[1] Kl. d. Schr. 141.
[2] SchO. 90.

den historischen Unterricht gegenüber den Pietisten nicht zu bemerken, ja betonen auch die Philanthropinisten die Forderung eines systematischen Geschichtsunterrichts bedeutend stärker als unser Neuhumanist, so setzt er ihn doch wenigstens nicht vom Stundenplane ab, wenn er ihm auch nur eine Stunde wöchentlich zuweist. Die neuere Geschichte tritt bei Gesner übrigens zugunsten der alten zurück, während es bei den Anhängern Basedows gerade umgekehrt war. Zu entbehren ist ihm aber die Geschichte zur allgemeinen Bildung ebensowenig als die Geographie. Diese beiden sind notwendig in Verbindung miteinander zu treiben, ja die Geographie ist für ihn ein unentbehrliches Stück der Gelehrsamkeit, ohne welches ein bejahrter Mann für ein Kind zu achten sei.[1]) Zuerst sind wöchentlich zwei Stunden dafür anzusetzen, in den höheren Klassen allerdings ist dieses Fach mehr dem Privatstudium zu überlassen und später auf der Universität fortzusetzen, denn, meint er, später sei nicht soviel Zeit dazu wegen anderer noch notwendigerer Fächer, und sodann würde bei diesem interessanten Stoffe der Privatfleiß sicher nicht versagen. Die von Gesner vorgeschlagene Methode ist ja vom heutigen Standpunkte der Methodik sehr anfechtbar, denn er läßt gleich zuerst mit der allgemeinen mathematisch-physikalischen Geographie beginnen und geht dann erst zur speziellen Erdkunde über, wobei Deutschland ganz zuletzt behandelt wird, während doch der umgekehrte Weg der natürlichere und richtigere ist. Die geographischen Übungen nahmen jedesmal das erste Semester in Anspruch, während das zweite der Geschichte gehört. Übrigens kennt und empfiehlt Gesner bereits den Gebrauch stummer Karten. Auf die immanente Wiederholung der historischen und geographischen Daten bei jeder passenden Gelegenheit, insbesondere bei der Lektüre, legt er großen Wert. Diese wird unterstützt dadurch, daß in den Schulzimmern Karten aufgehängt sind, auf denen gleich die erwähnten Städte, Länder und Flüsse gezeigt werden. So steht Gesner der Geographie zwar sehr wohlwollend gegenüber, kann ihr aber aus Mangel an Zeit bei aller Hochschätzung ihres Bildungswerkes noch nicht den ihr gebührenden Platz innerhalb

[1]) SchO. 89.

der Unterrichtsfächer anweisen. Wie sehr Herder über Gesner in der Wertschätzung gerade der Geographie hinausgeht, ist ja bekannt und noch später genauer zu erörtern.

Der Mathematik widmet die Schulordnung nicht weniger als 13 Abschnitte (35—48), und auch in der Isagoge redet Gesner des öfteren von der großen Wichtigkeit dieser Disziplin für die Bildung (privat se altero oculo, qui negligit mathesin). Sie lehrt ja die Jugend scharf denken und beweisen und macht sie daher praktisch tüchtig fürs Leben. Darum darf sie durchaus nicht vernachlässigt, sondern muß eifrigst betrieben werden. Allerdings sind seine Forderungen in der Algebra wie in der Geometrie noch recht bescheiden, denn dort soll noch nicht einmal die Berechnung der Quadrat- und Kubikwurzeln von allen verlangt werden, und hier geht er auch über die Anfangsgründe nicht weit hinaus. Vor allem soll die Geometrie mit ihren streng logischen Beweisen die Jugend gewöhnen zu „deutlichen Begriffen, guter Ordnung, sicherer Art zu beweisen, Bescheidenheit und Gelehrigkeit Raison anzunehmen, Aufmerksamkeit und Achtung auf den Zusammenhang einer Sache".[1] So ist ihm die Mathematik als formal bildende Wissenschaft eine wertvolle Ergänzung zum Sprachunterricht und, weil durch Gewöhnung an folgerichtiges und genaues Denken auch wieder Wollen und Handeln günstig beeinflußt werden, zugleich ein vortreffliches Mittel zur Charakterbildung.

Mit seiner Bevorzugung der Mathematik geht Gesner weit über die Philanthropinisten und auch die meisten späteren Neuhumanisten, vielleicht mit Ausnahme Herders, hinaus, denn diese stehen ihr im allgemeinen kühler gegenüber. Können wir schon hier beobachten, wie Gesner trotz seiner Vorliebe für die klassische Bildung ganz energisch für die Aufnahme der Realien in den Lehrplan des Gymnasiums eintritt, so zeigt sich dies auch in seinen Bemerkungen über den Unterricht in den Naturwissenschaften. Wenn dieser, soviel aus den Schulplänen zu sehen ist, auch noch nicht systematisch betrieben zu sein scheint, so wird doch verlangt, daß die Schüler bei jeder Gelegenheit auf die Vor-

[1] SchO. 43.

gänge in der Natur hingewiesen und diese ihnen erklärt werden. Die Jugend kann z. B. an den Ohren und Augen der Tiere, die zum Gebrauch der Küche geschlachtet werden, die Teile derselben einsehen. Bei Mangel an geeignetem Anschauungsmaterial, wie Präparaten usw., empfiehlt er gute Abbildungen, ja, es soll sogar den Erwachsenen in einem besonderen Kolleg an die Hand gegangen werden,[1]) worin nicht nur die vornehmsten Erfahrungen und Erscheinungen der Natur und Kunst vorgetragen, sondern auch einiger Grund zur Einsicht der Ursachen der in den Körpern vorgehenden Veränderungen gelegt werden kann. „Wenn irgend möglich", so verlangt er in dem „Bedenken", „soll eine Sammlung von natürlichen Körpern und allerhand Modellen angelegt werden, ingleichen eine kleine Bibliothek, darinnen sonderlich gute Abbildungen der Natur und Kunst, einige gute Vergrößerungsgläser, ein Tubus für die Hauptplaneten usw. Platz haben müssen".[2]) Bei diesen Forderungen schließt sich Gesner an die Halleschen Pädagogen an, die ihre Schüler auch gern mit Ausstopfen und Sezieren, Anlegen von Naturaliensammlungen u. dgl. beschäftigten. (Bezeichnend für unseren Neuhumanisten ist es, daß er nach der Schulordnung die naturwissenschaftlichen Belehrungen dazu benutzen will, den lateinischen Sprachunterricht zu unterstützen, indem er das deutsche naturwissenschaftliche Buch von einem Lehrer oder besonders tüchtigen Schüler ins Lateinische übersetzen läßt. Mit den Hallensern und den Philanthropinisten ist er jedenfalls gegenüber dem früheren mechanischen Schulbetrieb, der alle Kenntnis aus Büchern schöpfen wollte, darin einig, daß gerade bei der Naturkunde die Anschauung die Grundlage des ganzen Unterrichts sein müsse. Die Beziehung zum praktischen Leben spielt bei Gesner eine nicht unbedeutende Rolle, und alles, was „zum gemeinen Nutzen" dient, will er schon in der Schule getrieben sehen. So hält er es für selbstverständlich, daß in den Lehrplan jedes Gymnasiums das aufgenommen werde, was wir jetzt unter dem Namen „Bürgerkunde" in die Schulen einzuführen bestrebt sind, ein Zeichen von seinem weiten und durchaus nicht

---

[1]) SchO. 51.
[2]) Kl. d. Schr. 367.

einseitig humanistisch bestimmten Blick für die Forderungen des täglichen Lebens. „Jeder Bürger der Schule", so äußert er sich,[1] „muß eine Nachricht von den gemeinsten bürgerlichen Händeln erhalten und z. B. belehrt werden, was ein Vormund, ein Bürge, ein Zeuge, ein Kauf, eine Verschreibung, ein Eid u. dgl. sei und was daraus für Verbindungen entstehen. Die Jugend ist möglichst mit dem praktischen Leben vertraut zu machen. Sie sollen den Handwerkern zusehen, Gießereien, Glashütten, Salzsiedereien, Webereien usw. besuchen, damit sie die Vorgänge begreifen lernen." Klingt das wieder nicht, als ob es einem Schulprogramm Basedows entnommen sei? Wir sehen immer wieder, daß es Gesner bitterer Ernst ist mit dem non scholae, sed vitae, und derselbe Mann, der so hohen Wert auf Sprachkenntnisse legt, ist universal genug, in seinen Schulordnungen die Bedürfnisse des täglichen Lebens aufs eingehendste zu berücksichtigen. In schönster Weise versteht er das Studium der humaniora mit dem der realia zu vereinigen, so daß er neben Pietisten und Philanthropinisten mit Recht unter die zielbewußtesten Vorkämpfer des Realismus oder doch des sogen. Utraquismus gerechnet werden darf. Geht er auch nicht so weit, besondere Realschulen zu fordern, so wünscht er doch jedenfalls, daß die höhere Schule nicht ausschließlich zu einer Vorbereitungsstätte für künftige Gelehrte gemacht werden dürfe. In der Isagoge[2] spricht er sich darüber einmal mit aller erwünschten Deutlichkeit aus: „Mindestens die Elemente der Mathematik und Naturwissenschaft muß jeder verstehen, der zu den Gebildeten zählen will; vollends einem Lehrer sind sie ganz unerläßlich. Die Folge ihrer Vernachlässigung ist, daß man Realschulen verlangt. In den ‚Hannöverschen Anzeigen' kann man jetzt bittere Klagen lesen von solchen, die Realschulen fordern und die wünschen, daß in jeder Schule eine Realklasse bestünde. Mit ihnen beklagen sich die Eltern derjenigen Knaben, die nicht für die Wissenschaften, sondern für ein Gewerbe, eine Profession bestimmt sind. ‚Mein Sohn', sagen sie, ‚möchte Jäger oder Kaufmann oder Schuhmacher oder dgl. werden; was nützt ihm da das Lateinisch? Und

[1] Kl. d. Schr. 356 f.
[2] Isag. 1130.

was wird außer dem Lateinischen auf den Schulen gelehrt?' Sie haben ganz recht. Aber schon lange ist dem Rechnung getragen, wie man aus der ‚Schulordnung' und aus meinen ‚deutschen Schriften' hätte ersehen können. König Georg forderte meinen Rat, doch niemand befolgte ihn. Die Mathematik sollte unbedingt in den Schulen traktiert werden; sie gehört zu den gemeinnützigen Kenntnissen, die allen und jeden zugute kommen können. Eher könnte in der Tat das Lateinische für den Privatunterricht aufgehoben werden. Was nützt es denn dem Schuster, daß er weiß, podex sei generis masculini?"

Hören wir nun noch etwas über Gesners Ansichten über die Disziplin, die ihm ganz besonders außer den Sprachen am Herzen lag, die Religion. In seinen theologischen Ansichten, das sei hier gleich bemerkt, schließt er sich wie in seiner Philosophie keiner bestimmten Richtung an, sondern ist auf beiden Gebieten Eklektiker. Für einen Mann der Aufklärung, der eingestandenermaßen stark von Thomasius beeinflußt war, hat er z. B. oft ganz merkwürdig orthodoxe Anschauungen, ja diese scheinen fast zu überwiegen, wenn wir wenigstens aus seinen Forderungen für den Religionsunterricht auf seine eigene religiöse Stellung schließen dürfen. Er will durchaus nicht wie die Philanthropinisten einen bloßen nüchternen Moralunterricht haben, sondern Katechismus und Bibel sollen gründlich traktiert werden. Schon vor der Schule sind die zehn Gebote und die Hauptstücke einzuprägen durch Vorsagen und Abfragen. Möglichst bald folgt dann die Lektüre des Neuen Testamentes und später auch des Alten.[1]) Er bekämpft ausdrücklich die Ansicht, daß die religiöse Unterweisung erst einsetzen müsse, wenn die Schüler zur Vernunft gekommen seien, und läßt sie gleich beginnen; denn wenn ein Kind auch zuerst noch nicht alles begreife, so wäre das nicht so schlimm, als wenn man versuchen wollte, mit Vernunftgründen und Beweisen Religion zu lehren; dadurch werde niemand gut und fromm. Allerdings muß man sich sehr hüten, den Kindern irgendetwas zu bieten, das sich später als falsch herausstellt. Im einzelnen bemerkt er noch, daß man die Heilsordnung objektiv-historisch vortrage und mit

[1]) Isag. 1519.

den einzelnen Stücken des Katechismus verbinde, auch vor allem darauf achte, daß Religion und Gottesgelehrsamkeit eine Sache sei, die nicht nur für den Kopf, sondern für das Herz und Leben gehöre. In den oberen Klassen wird nicht nur das neue Testament im Urtext gelesen, sondern auch ein spezielles theologisches Werk kann behandelt werden, doch ohne Weitschweifigkeit und nur zu dem Zwecke, „den richtigen Begriff und Zusammenhang der göttlichen Wahrheit zu ergründen".[1]) Immer soll der Unterricht im Christentum erziehlich wirken, die Glaubenslehren und Lebenspflichten beständig und unzertrennlich verbunden werden. Hielt sich so Gesner von der übertriebenen Belastung des Gedächtnisses mit religiösem Memorierstoff frei im Gegensatz zu den Pietisten, so zeigt er obensowenig Neigung für den Unterricht in der sogen. natürlichen Religion der späteren Philanthropinisten, denn dieser konnte mit seinem platten Moralisieren und Vernünfteln keinen lebendigen Eindruck auf Herz und Gemüt machen, und darauf kam es ihm doch besonders an. Vergleichen wir allerdings Gesners Forderungen in diesem Fache mit denjenigen eines heutigen Gymnasiums, so sind jene immer noch bedeutend höher, wie ja auch die Stundenzahl eine größere war, aber gegenüber der übertriebenen Art, die Jugend mit religiösem Stoffe zu überfüttern, wie sie in Halle geübt wurde, bedeutet unseres Pädagogen Neuordnung des Religionsunterrichts sicher einen gesunden Fortschritt.

Wie sollte nun ein Gymnasium eingerichtet sein, in dem die humaniora und die realia, miteinander verbunden, die Jugend allseitig bilden konnten? Wir hatten schon oben gehört, daß Gesner die höheren Schulen nicht nur als Vorbereitungsstätten für künftige Studierende gelten lassen will, sondern daß „ein wohlangelegtes Gymnasium diese Einrichtung und Eigenschaft haben müsse, daß die Jugend von allerlei Extraktion, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden könne". Darum fordert er zwar für künftige Gelehrte wie für die späteren Professionisten eine gemeinsame Schule, doch mit der Modifizierung, daß nicht für alle die gleichen Fächer obligatorisch sein sollten.

---

[1]) Kl. d. Schr. 357.

Vor allem gilt dies für die Sprachen. In dem „Bedenken" wird zunächst ein sechsjähriger Vorkursus vorgeschlagen, den vor allem die künftigen Professionisten besuchen sollen. Unterrichtsfächer sind darin publice i. e. obligatorisch: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, deutsche Grammatik, Musik, Zeichnen, Naturgeschichte, gemeinnützige Kenntnisse. Der sogen. Privatstunde, einer damals scheinbar allgemein üblichen Einrichtung, der wir bei Herder auch wieder begegnen, sind hier zugewiesen Latein, Französisch, Geschichte, Geographie. Die letztgenannten Fächer sind für die bestimmt, welche nun noch das eigentliche Gymnasium besuchen wollen, um sich zum Studium vorzubereiten. Das Gymnasium umfaßt zwei Ordnungen zu je zwei Jahren, und zwar in folgender Weise: 1. Ordnung (Unter- und Obersekunda) publice: Religion, Deutsch, Latein (besonders Lektüre), Französisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen; privatim: Lateinische Grammatik, Griechisch. 2. Ordnung (Prima) publice: Religion, Latein (Lektüre, Grammatik, Stil), Griechisch, Geschichte, Mathematik, philosophische Propädeutik; privatim: Hebräisch.

Es würde sich also für diejenigen, die den ganzen Kursus durchlaufen, ein zehnjähriger Schulbesuch ergeben, und da Gesner den Unterricht mit dem sechsten Jahre beginnen läßt, würde ein Schüler mit 16 Jahren die Schule verlassen können, wenn dieser Fall auch nicht die Regel wäre oder doch nicht sein sollte. Gesner hat sich ja ausdrücklich dagegen ausgesprochen, daß die Studenten zu jung die Universität bezögen, er wünscht vielmehr, daß diese nicht unter 18 Jahren das Studium beginnen sollten. So dürfen wir wohl annehmen, daß der an sich ja sehr reichhaltige Stoff nicht in der vorgeschriebenen Zeit erledigt werden konnte, und daher sind jenen 10 Jahren noch etwa 1—2 Jahre für die Mehrzahl der Schüler zuzurechnen, so daß die Schulzeit dann fast mit der jetzt üblichen übereinstimmt. Die künftigen Offiziere und solche, „die ihr Glück bei Hofe machen wollen", haben außer dem sechsjährigen Vorkursus nur noch zwei Jahre das Gymnasium zu besuchen. — Wir sehen, es ist das von Gesner geforderte Gymnasium eine Art Reformschule mit einem breiten, realistischen Unterbau, auf dem dann erst die spezielle Gelehrtenschule ruht. Die Lehrer für diese humanistisch-realistischen Schulen mußten

nun auch eine besonders gründliche Vorbildung erhalten. Wie es Francke nicht mehr genügte, mit Studenten oder Kandidaten der Theologie seine Lehrerstellen zu besetzen, sondern er dazu überging, sich seine Lehrer selbst heranzubilden, so hat Gesner zu demselben Zwecke in Göttingen das erste philologische Seminar gegründet. Wie in der Schulordnung[1]) im einzelnen ausgeführt wird, hörten in diesem Seminar neun junge Theologen neben ihren theologischen Vorlesungen solche über Mathematik, Physik, Geschichte, Philosophie und Sprachen. Damit die Ausbildung nicht eine rein theoretische blieb, wurden an der Stadtschule unter Aufsicht und Anleitung des Direktors derselben praktische Übungen vorgenommen. Als Abschluß war eine Art Prüfung in Form einer Disputation gedacht; die Teilnahme an dem Kursus, der auf zwei Jahre berechnet war, wurde durch Stipendien erleichtert, außerdem war den Seminarmitgliedern, die später 10—12 Jahre in der Schule ersprießliche Dienste getan hatten, eine Anstellung im Kirchenamt in sichere Aussicht gestellt. War so Theologie und Philologie immer noch eng miteinander verquickt, so bot dieses Seminar insofern etwas Neues und immerhin einen großen Fortschritt gegen früher, als dort doch auch wirklich spezielle gründliche philologische Studien getrieben wurden und sich nun der Lehrerstand nicht mehr lediglich aus den Reihen der Theologen zu rekrutieren brauchte. Jedenfalls hat Gesner sich durch diese Bemühungen um die Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer ein nicht geringes Verdienst um die Entwicklung des höheren Schulwesens erworben; denn die besten Reformvorschläge mußten leere Theorie bleiben, wenn nicht die geeigneten Kräfte zu ihrer Durchführung vorhanden waren. Gerade durch die Zöglinge des Göttinger Seminars verbreiteten sich Gesners neuhumanistische Ideen bald weithin, und seine Schüler waren als Lehrer gern gesehen und hoch geschätzt.

Fassen wir nun noch einmal zusammen, was wir bisher im einzelnen gezeigt haben, so ergibt sich uns, daß Gesner mit seinen gymnasialpädagogischen Ideen nach vielen Richtungen hin etwas Neues bietet. Er hat gegenüber scholastischer und pietistischer

[1]) SchO. 186—199.

Engherzigkeit und Einseitigkeit wie im Gegensatz zu der das ganze höhere Schulwesen in seinem besten Teile mit Vernichtung bedrohenden philanthropinistischen Bewegung als das Ideal der Erziehung die Heranbildung echt sittlicher, allseitig durchgebildeter Charaktere, also ein ethisch-humanes Bildungsziel, aufgestellt. Alle Unterrichtsstoffe sollen diesem schönen Zwecke dienstbar gemacht werden und nicht zum wenigsten das Studium der Alten. Aber letzteres muß recht getrieben werden, und gerade auf dem Gebiete des Sprachunterrichts ist Gesner der Wegweiser zu einer ganz neuen Auffassung und Wertung dieser antiken Studien geworden. Nicht die Imitation oder Eloquenz ist ihr letzter Endzweck, sondern Bildung des Geschmackes und Urteils, des Intellekts und des Willens sollen durch Vertiefung in den Geist der Alten auf dem Wege richtig geleiteter Lektüre erreicht werden. Zugleich hat er aber auch den Wert der Realien für eine allseitige Durchbildung wohl zu schätzen gewußt und ihnen neben den humaniora im Gymnasium eine gebührende Stelle zugewiesen. Kurz, „er hat", wie Paulsen treffend sagt,[1]) „als der erste in Schriften und Organisationen dem althumanistischen Betriebe den neuhumanistischen entgegengesetzt und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gegeben. Die Absicht des alten Betriebes war, Fertigkeit in der Imitation des Alten zu erzielen; der neue Betrieb gibt diese Absicht als eine durch die Wirklichkeit antiquierte auf, er will durch die Lektüre der alten Schriftsteller nicht zu lateinischen und griechischen Imitationen anleiten, sondern Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht bilden und dadurch die Fähigkeit selbständiger Produktion in der eigenen Sprache nähren. Gesner geht nicht über die Hallesche Pädagogik zurück, sondern von ihr ausgehend, geht er über sie hinaus."

II. Die gymnasialpädagogischen Ideen Herders.

Wenn es bei Gesner verhältnismäßig leicht war, aus seinen Schriften seine pädagogischen Gedanken nach jeder Richtung hin kennen zu lernen, da er sie ja selbst zum größten Teile systematisch in seiner Schulordnung, Isagoge, Institutiones usw. zusammen-

[1]) Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. II, 16.

gestellt hat, ist es bei Herder viel schwieriger, ein einigermaßen getreues Bild seiner pädagogischen Ideen zu gewinnen, da wir bei ihm nirgends ein zusammenhängendes System seiner Pädagogik finden. Wir haben es bei ihm vielmehr mit gelegentlichen, zum Teil auch ausführlicheren Bemerkungen zu tun, die in seinen zahlreichen Schriften, namentlich aus der Rigaer und Weimarer Zeit, verstreut sind. Besonders wertvolles Material bieten uns das Reisejournal, die Schulreden und die Instruktionen für die einzelnen Klassen. Ehe wir nun zur Darstellung der Herderschen Pädagogik, insonderheit in ihrer Beziehung zum Gymnasium, übergehen, schicken wir wie bei Gesner ein kurzes Lebensbild Herders voraus, das hauptsächlich auf seine pädagogische Entwicklung Rücksicht nimmt. Sodann wird sich daran eine Übersicht über die philosophischen Grundlagen der Herderschen Pädagogik schließen müssen; denn während wir bei Gesner eine selbständige Philosophie nicht finden, da er sich auch hier als Eklektiker zeigt, hat Herder seine zum Teil ganz neuen, eigenen philosophischen Gedankengänge direkt auf die Pädagogik übertragen, so daß wir diese ohne eine Kenntnis jener nicht verstehen könnten. In einem 3. Abschnitt werden die besonderen pädagogischen Ideen Herders dargestellt werden.

Herders Lebensgang mit besonderer Berücksichtigung seiner pädagogischen Entwicklung.

In seiner Vaterstadt Mohrungen, in der er 1744 als Sohn des dortigen Kantors das Licht der Welt erblickte, erhielt Herder seinen ersten Unterricht, an den er später nur noch mit Grauen zurückdenkt. In seinen späteren Reformvorschlägen klingt immer wieder der Trotz und die Auflehnung gegen den pedantischen Schulbetrieb in seiner Jugend durch. Der Rektor Grim mit seiner schrecklichen Methode, das Gehirn der ihm anvertrauten Schuljugend mit möglichst viel trockenem Wissensstoff anzufüllen, ohne auch nur im geringsten anregend und befruchtend auf Phantasie und Gemüt einzuwirken, stand ihm noch lange als abschreckendes Beispiel eines grämlichen Schulpedanten vor Augen. „Ich darf nur meine eigene Erziehung durchgehen, so finde ich einen Reich-

tum von traurigen Exempeln“ [1]) (nämlich verkehrten Unterrichts), so äußert er sich z. B. über seine eigene Erziehung, und da kann es uns nicht wundern, wenn er später von dem verhaßten Donat, dem grammatischen Zepter, mit dem das Auge der Jünglinge geblendet werde usw., mit solchem Ingrimm redet. Auch in seiner unwürdigen Stellung als Famulus in dem Hause des egoistischen, schöngeistigen Vielschreibers und Diakonus Trescho konnte der wißbegierige und hochbegabte Jüngling sich nicht wohl fühlen, und nur die Tatsache, daß er in der wohlausgestatteten Bibliothek seines Herrn reiche Nahrung für seinen Bildungshunger und seine Lesewut fand, konnte ihn über diese traurige Zeit seiner Jugend hinweghelfen. In Königsberg, wo er seine theologischen Studien begann, mußte er, statt ein freies akademisches Leben zu führen, seinen Lebensunterhalt durch Unterrichten erwerben und trat zu dem Zwecke als Inspizient und Lehrer in das Collegium Fridericianum ein. Da man schnell sein hervorragendes Lehrtalent erkannte, wurde er bald Lehrer in den obersten Klassen. Das docendo discere zwang ihn, seine Gedanken zu klarer Bestimmtheit zu entwickeln, um sie seinen Schülern klar und deutlich vortragen zu können, und er hat es stets dankbar anerkannt, wie heilsam diese Präparationen auf den Unterricht für seine ganze Geistesbildung gewesen sind. Aus dieser Königsberger Zeit stammen zwei Reden („ineuntem hominis aetatem maximis commodis ac periculis obnoxiam“ und „Über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen“), in denen der Zwanzigjährige bereits feste pädagogische Grundanschauungen ausspricht, die wir in weiterer Entwicklung bei ihm später immer wieder finden. Von seinen akademischen Lehrern übte Kant vor allem einen tiefgehenden, bleibenden Einfluß auf ihn aus; er führte ihn auch zu Locke, Baco, Hume und Rousseau. Letzterer wurde besonders von Herder als Apostel einer neuen Weltanschauung enthusiastisch begrüßt, und seitenlange Auszüge aus dem Émile bezeugen es, wie sehr er sich mit diesem damals alle Welt erregenden Werke beschäftigt hatte. Ein glückliches Gegengewicht gegen Rousseaus Naturalismus fand er in dem Verkehr mit dem spekulativen, tiefgründigen

[1]) S. W. IV, 433.

und bibelfesten Hamann, mit dem er bis an dessen Lebensende in treuer Freundschaft verbunden war. Durch Herders Berufung nach Riga als Kollaborator an die dortige Domschule wurde sein $2^1/_2$jähriges Studium zu einem plötzlichen, wenn auch noch sehr verfrühten Abschluß gebracht, denn der Zwanzigjährige war noch nach keiner Richtung hin reif und hat seine jugendliche Lebendigkeit schon zu früh unter dem Ernst des Amtes ersticken müssen. Aber trotz seines jugendlichen Alters fand er in seiner neuen Stellung infolge seiner Tüchtigkeit begeisterte Anerkennung nicht nur bei seinen Schülern, sondern auch bei seinen Zuhörern im Gotteshause, denn er hatte ja in Riga zugleich mit seinem Lehramt eine für ihn besonders geschaffene Predigerstelle übernommen. Besonders für seine pädagogische Ausbildung ist sein Aufenthalt in Riga von größter Bedeutung geworden, denn hier hat er sich die nötige Einsicht in die Theorie des höheren Schulwesens und die Praxis der Methode erworben, die später ihm in seiner Weimarer Stellung zugute kamen. Gerade hier an der Domschule, in der ja die Schüler hauptsächlich für den praktischen Beruf vorgebildet werden sollten, wurde die bei ihm schon vorhandene Abneigung gegen einseitige lateinische, formale Bildung bestärkt, und seine spätere hohe Bewertung der Realien für den Unterricht ist ihm schon hier zum festen Grundsatz geworden. Allerlei, zum größten Teile selbstverschuldete Widerwärtigkeiten und die Sehnsucht nach Erweiterung seines Gesichtskreises veranlaßten ihn, ziemlich unvermittelt seine Ämter aufzugeben und sich auf Reisen zu begeben. Sein Weg führte ihn zu Schiff nach Frankreich. Von seinem dortigen Aufenthalt interessieren uns hier vor allem seine Pläne für eine „Idealschule", die er in seinem Reisetagebuche niedergelegt hat. Da hören wir in diesem Entwurfe von ihm energische Proteste gegen die Herrschaft des Latein in den damaligen Schulen zugleich mit der Forderung, daß die Realien den Sprachen mindestens gleichwertig an die Seite gestellt, wenn nicht gar vor ihnen bevorzugt werden sollten. Wertvolle pädagogische Prinzipien, wie „Sachen statt Worte", „lebendige Anschauung statt toter Begriffe" finden wir hier von ihm als Bedingungen für einen gedeihlichen Unterricht aufgestellt. Auf seinen ziemlich ausführlichen Plan einer Realschule werden wir später noch

zurückkommen müssen. Sein Erziehertalent sollte der junge Herder als Hofmeister des Erbprinzen von Eutin nach seiner Rückkehr aus Frankreich zu beweisen Gelegenheit haben, doch war die Stellung für ihn weder sehr angenehm noch von längerer Dauer. Sie gab ihm aber wenigstens Veranlassung, auf der mit seinem Zögling unternommenen Reise mit Männern zusammenzutreffen, die für sein späteres Leben von Bedeutung werden sollten. Unter diesen war es besonders der junge Goethe in Straßburg, der von dem älteren, gereiften und vielseitigen Herder reiche Anregung empfing und der ihn später in dankbarer Erinnerung nach Weimar berief. Doch ehe Herder an diese Stätte seiner letzten und größten Wirksamkeit kam, bekleidete er noch 5 Jahre lang die Stellung eines Oberhofpredigers in Bückeburg. Hier hat er eine eigenartige Epoche seiner Entwicklung abgeschlossen, indem er im engsten Anschluß an Hamann einen harten Kampf gegen die Aufklärung führte, sich dabei ganz auf den Standpunkt strengster Orthodoxie stellend, den er bald darauf in Weimar wieder völlig verlassen sollte. Für seine pädagogische Entwicklung war diese Bückeburger Zeit eine Zeit der Sammlung, Stärkung und Klärung, und wenn er auch hier, wo ein eigentliches Schulamt ihm nicht anvertraut war, praktisch sich nur selten betätigen konnte, so bezeugen doch seine Schriften aus dieser Periode es deutlich, wie sehr er sich auch hier mit Fragen der Erziehung beschäftigt hat. Sein großes pädagogisches Genie zeigt sich z. B. in dem „Erziehungsplan" für den Pagen der Gräfin von Bückeburg, den jungen v. Zeschau, den er selbst, trotz seiner vielen Berufsgeschäfte, für die Militärschule in Wilhelmstein vorbereitete. Dieser Lehrplan ist nun keineswegs das, was man sonst unter einem solchen zu verstehen pflegt, sondern ein kurzer Überblick über Natur und Geschichte, sich ganz in den Gedanken der aufsteigenden, kontinuierlichen Entwicklung bewegend, wie diese später in den „Ideen" in höchster Vollendung zum Ausdruck kamen. Von Sprachen z. B. finden wir nichts in dem Plane erwähnt, ebensowenig von Mathematik und den anderen eigentlichen Realien, so daß man anzunehmen versucht ist, es sei entweder nicht alles mehr vorhanden oder der ganze Plan von Herder nicht vollendet, sondern mit dem uns Überkommenen erst begonnen

worden. Wenn wir also aus diesem Schriftchen auch über Herders damalige pädagogische Anschauungen so gut wie nichts erfahren können, so hat aber der Graf doch mit seinem Urteil recht, wenn er nach Einsicht in diese Skizze eines idealen wissenschaftlich-religiösen Lehrganges bemerkte, daß so gewiß noch kein König unterrichtet sei.[1]) In Weimar endlich, wo er von 1776 bis an sein Lebensende in dem Doppelamte als Generalsuperintendent und Schulephorus wirkte, bot sich ihm ein reiches Feld, seine pädagogischen Ideen, soweit es unter den zuweilen recht schwierigen Verhältnissen möglich war, in die Praxis umzusetzen. Namentlich suchte er das dortige Gymnasium nach vielen Richtungen hin zu verbessern und aus seinem Verfall zu erheben. Aus seinen Schulreden, Instruktionen und mehreren kleineren Eingaben an den Herzog können wir entnehmen, wie er unablässig bemüht war, seine persönlichen Erfahrungen für die Anstalt nutzbar zu machen, indem er den Lehrplan umgestaltete, tüchtige Lehrkräfte heranzog, für bessere Disziplin sorgte u. a. m. Daß er, wenn auch einen schönen, aber doch nicht den ganzen gewünschten Erfolg von seinen Bemühungen sehen durfte, lag nicht an seinem Wollen und Können, sondern vor allem an dem zu geringen Entgegenkommen und Verständnis seitens des Herzogs. Was er aber trotzdem hier geleistet hat, bleibt ein Ruhmesblatt in Herders Leben, und nicht nur auf Weimar blieb sein Einfluß beschränkt, sondern seine pädagogischen Ideen sind durch seine zahlreichen Schriften Gemeingut unseres Volkes geworden und haben bis heute nach vielen Richtungen belebend und befruchtend auf die Entwicklung unseres höheren Schulwesens gewirkt. Von diesen Schriften, die seine pädagogischen Gedanken enthalten, kommen für uns außer dem schon erwähnten Reisejournal besonders in Betracht die „Fragmente", „kritischen Wälder", „Adrastea", „Humanitätsbriefe", „Ideen" und als wichtigste und ergiebigste Quellen die Schulreden und kleineren Schriften, die sich auf die Verbesserung des Weimarer Schulwesens beziehen, wie sie im 30. Bande der Suphanschen Ausgabe zusammengestellt sind.

Um nun für Herders Stellung zu den wichtigsten Fragen

[1]) vgl. XXX, 395 ff.; Haym a. a. O. S. 721.

der Erziehung das rechte Verständnis zu gewinnen, müssen wir uns zunächst einen Überblick über die Hauptzüge seiner Philosophie zu verschaffen suchen. Der leitende Gesichtspunkt der ganzen Herderschen Philosophie ist der Begriff der kontinuierlichen Entwicklung. Sein philosophisches System stellt selbst einen Prozeß allmählicher, stufenförmig aufsteigender Entwicklung der Erkenntnis dar, veranlaßt durch die verschiedenen Einwirkungen, die von Kant, Hamann, Rousseau, Spinoza und Leibniz ausgingen. Vermöge seiner harmonistischen Geistesrichtung strebt Herder teils eine Vereinigung der Gegensätze, teils eine Ergänzung und Fortbildung derjenigen Denkrichtungen an, die für seine geschichtsphilosophischen Untersuchungen förderlich sind. Den Ausgangspunkt für Herders Philosophie bilden Kant und Hamann, den Höhepunkt Spinoza und Leibniz. Aber während Herder sich mit allen Disziplinen der Kantschen Philosophie, soweit sie sich wenigstens auf die Vernunftkritik und die Kritik der Urteilskraft erstreckt, in Widerspruch setzte, entsprach es ganz der Natur seines Geistes, sich die Prinzipien Spinozas und Leibniz' anzueignen und dieselben für seine „Ideen" zweckentsprechend zu verwerten. In diesen gipfelt seine ganze Geistesentwicklung und philosophische Weltanschauung. Sie geben uns auch am klarsten die Prinzipien, auf denen Herder seine Pädagogik aufbaut, und darum sollen nur ihre wesentlichsten Gedankengänge hier wiedergegeben werden, während wir von seinen kleineren philosophischen Schriften, die ja alle mehr oder weniger den „Ideen" vorarbeiten, absehen. Einheit des Menschen mit der Natur ist das Grundthema der Ideen. Das Objekt, dem Herder seine Betrachtungen widmet, ist hier, wie überall, der Mensch, aber er geht hierbei zunächst von der Natur aus. Der Mensch ist ihm kein isoliertes Individuum, sondern in seiner Verbindung mit der Natur und der übrigen Menschheit. Herder stellt nun mit Leibniz den Grundsatz der kontinuierlichen, stufenförmigen Entwicklung auf, versteht ihn aber nicht nur in metaphysischem, sondern auch in historischem Sinne. Damit geht er weit hinaus über den rein logischen Rationalismus wie über die Gefühlsphilosophie. Letztere — vertreten durch Hamann und Rousseau — hatte nur das anerkannt und begriffen, was der Natur gleichkommt, namentlich Rousseau hatte immer

wieder betont, daß nur die natürliche Entwicklung die rechte, und alles andere, was nicht unmittelbar mit der Natur zusammenhänge, verkehrt und verderblich sei. Herder ist nun weit entfernt davon, den gewaltigen Einfluß der Natur auf den Menschen und die Menschheit zu verkennen, aber er weiß mit der natürlichen Beeinflussung die höhere, selbständige, geistige Entwicklung zu vereinigen, und so stellt er zwischen diesen beiden Betrachtungsweisen eine Harmonie her, die ihn befähigte, die Geschichte der Menschheit in einem umfassenden, universalistischen Geiste zu betrachten, wie es z. B. der Wolffschen Aufklärung nicht möglich war. Er geht bei seinen Untersuchungen induktiv vor, indem er, von einer Anzahl zum Teil allgemein bekannter Tatsachen ausgehend, aus diesen die allgemeinen Prinzipien abstrahiert. Von den niedrigsten Organismen an, so lehrt er, sehen wir die Formen derselben sich stetig verfeinern und ihre Kräfte und Triebe vielartig und mannigfaltig werden. Die höchste Form ist der Mensch, der in sich gleichsam ein Kompendium der Welt darstellt und sich durch seine Freiheit, Vernunft und Humanität hoch über alle niederen Wesen erhebt. Diese verschiedenen Stufen sind nun nicht ein Werk des Zufalls, sondern unsichtbarer Kräfte, die mit den durch sie gebildeten Organen übereinstimmen und mit ihnen harmonisch fortschreiten. Dabei gibt es keinen Stillstand, sondern nur fortwährende Entwicklung, denn diese ist eigentliches, innerstes Wesen der Kraft. Dieses alle Kreatur beherrschende Gesetz der stufenförmig fortschreitenden Entwicklung der in ihr wirkenden Kräfte gilt auch vom Menschen, wenn es auch verschieden sein wird und muß von dem für die Tiere und Pflanzen gültigen. Die besondere, nur den Menschen eigene Kraft, die der fortschreitenden Entwicklung unterworfen ist, wird näher bestimmt als Vernunft, d. i. die Summe alles geistigen Vermögens im Unterschiede von der mehr bewußtlosen Kraft des Körpers. Alle Kräfte sind nun selbsttätig und haben sich selbst zum Endziel, sind also Selbstzwecke, so auch beim Menschen. Es ist also das Ziel der menschlichen Entwicklung nichts anderes als die Entfaltung des spezifisch Menschlichen, der Vernunfttätigkeit. Diesen höchsten Endzweck, dem alle menschliche Entwicklung zustrebt, nennt Herder „Humanität". Aber nur insoweit er Mensch ist, d. h. ein von allen anderen verschiedenes

Wesen, ist Humanität der Zweck des Daseins für jeden Menschen. In bezug auf seine sinnlichen Triebe und Begierden folgt er dem blinden Instinkt der Tiere, wenn auch seine geistige Entwicklung immer weiter fortschreitet. Da nun die Vollkommenheit der Vernunft hier nie erreicht wird, weist uns dies über das irdische Leben hinaus auf ein anderes Dasein hin, wo sich die Knospe der Humanität zu voller Blüte entfaltet. Daher schreiben wir auch dem Menschen im Unterschiede von anderen Wesen eine besondere Unsterblichkeit zu. Die genetische Entwicklung aus dem eigensten Wesen des Menschen und der Menschheit vermag aber die Möglichkeit einer historischen Entwicklung nicht zu erklären. Eine solche findet aber tatsächlich statt, da, wie mit der Natur, auch alle Menschen untereinander eng verbunden sind und jedes Individuum die Einwirkung aller anderen Wesen erfährt. Diese Einwirkung ist seitens der Natur eine unbewußte, dagegen stellt sich der Einfluß der Menschen aufeinander als ein bewußter dar, und ihn nennen wir Erziehung oder „Tradition". Der Mensch ist also eine künstliche Maschine mit genetischer Disposition und einer Fülle von Kräften, doch die besondere Entwicklung derselben hängt von den Einflüssen ab, die von unserer Umgebung auf ihn ausgeübt werden. Die Vernunft ist so ein Aggregat von verschiedenen Übungen unserer Seele, und indem ein Mensch auf den andern einwirkt, gibt es tatsächlich eine Erziehung des Menschengeschlechts, denn alle Erziehung besteht nur in der Übung und Nachahmung, d. i. der „Tradition". Das wichtigste, ja unentbehrlichste Mittel der Erziehung ist die Sprache, durch die alle Entwicklungsstufen innerhalb des geschichtlichen Fortschrittes sich kenntlich machen. In der Entstehung der Sprache zeigt sich ja die Äußerung einer selbständigen, individuellen geistigen Kraft des Menschen, und durch sie ist die ganze Menschheit in einer fortlaufenden Kette der Bildung verknüpft.

Diese grundlegenden Gedanken der „Ideen" zeigen uns gleich deutlich, welches das Ziel aller Erziehung, auch der schulmäßigen, ist, nämlich die „Humanität". Dieser Begriff ist bei ihm freilich ein sehr weit umfassender und nicht immer gleichmäßig bestimmter. Bald scheint er mehr auf die rein klassische Bildung beschränkt, bald begreift er das ganze Gebiet menschlichen Geistes-

lebens in sich. Im 32. Humanitätsbriefe z. B. sagt er darüber: „Was zum Charakter unseres Geschlechts gehört, jede mögliche Ausbildung und Vervollkommnung desselben, dies ist das Objekt, das der humane Mann vor sich hat, wonach er strebt, wozu er wirkt ... Humanität ist der Charakter unseres Geschlechts; er ist uns aber nur in der Anlage angeboren und muß uns eigentlich angebildet werden; wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit, auf der Welt aber soll er das Ziel unseres Bestrebens, die Summe unserer Übungen, unser Wert sein". Oder im 27. Humanitätsbriefe heißt es: „Humanität ist der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unseres Geschlechts". Überaus häufig spricht Herder ja von der Humanität, die durch ihn zu einer Parole wurde, die mehrere Dezennien hindurch fast ausschließlich galt und immer und immer wieder von den größten Geistern an der Wende des 18. Jahrhunderts wiederholt wurde. Herder erblickt nun den vollendetsten Ausdruck der Humanität im Griechentum, und oft genug identifiziert er dieses mit jener; er geht allerdings in dem überschwänglichen Lobe der griechischen Kultur, das sei hier schon bemerkt, nicht soweit wie manche andere Neuhumanisten, z. B. Wolf und v. Humboldt. Es kommt bei ihm vielmehr noch die Erkenntnis hinzu, daß es falsch sein würde, die gegenwärtige Kultur wieder völlig in eine griechische zu verwandeln, sondern die Fortschritte der Jahrhunderte, sofern sie solche bedeuten, sind wohl zu berücksichtigen, und darum kann das Erziehungsziel kein lediglich hellenisches sein. Vor solcher Übertreibung bewahrt unsern Neuhumanisten seine Wertung des Originalcharakters eines jeden Volkes, den er ja mit so seltener Feinheit nachzuempfinden wußte. Darum soll und muß unser Volk seinen ganz spezifischen deutschen Typus behalten, und national deutsch soll auch die Schule sein. Wenn in dem damaligen Weimarer Kreise auch das Griechentum eine so hervorragende Rolle spielte, daß man förmlich in Hellas mit seinen Reden und Gedanken lebte, so hat Herder doch für die Schule das einseitig klassische Bildungsziel nie aufgestellt. Für ihn gilt der Begriff „Humanität", soweit er ihn als Bezeichnung für das Endziel des höheren Unterrichts gebraucht, vielmehr vor allem als der Inbegriff einer allseitigen, umfassenden Bildung, zu der das

Altertum mit seinen hohen Geistesschätzen ebenso beitragen soll wie die Gegenwart mit ihren neueren Erkenntnissen und Bildungsstoffen. Daß von ihm eine möglichst vielseitige, auch für das spätere Leben brauchbare Bildung erstrebt wurde, sehen wir aus seiner fast völlig paritätischen Wertschätzung der Realien und der klassischen Studien. In der Rede „Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien" vom Jahre 1788 spricht er es ganz deutlich aus, daß alles, was in den Schriften der Alten und Neuen zur Bildung der Humanität eines Menschen, insonderheit eines Jünglings dienet, auch zu den humanioribus gehöre; es möge solches Beredsamkeit oder Poesie, Philosophie oder Geschichte heißen. Und in derselben Rede preist er die Geometrie und Naturwissenschaften als vorzügliche Mittel zur Humanitätsbildung, so daß wir immer wieder darauf hingewiesen werden, wie sehr ihm daran liegt, alle Kräfte des menschlichen Geistes möglichst gleichmäßig zu entwickeln. Seine Humanität ist aber auch eine durchs Christentum wesentlich beeinflußte. Wenn wir Aussprüche von ihm hören wie solche: „Das Christentum gebietet die reinste Humanität auf dem reinsten Wege: verzeihende Duldung, eine das Böse mit dem Guten überwindende tätige Liebe" (124. Humanitätsbrief) oder „die Religion ist die höchste Humanität, die erhabenste Blüte der menschlichen Seele" (25. Humanitätsbrief), so können wir Paulsen[1]) nicht beistimmen, der Herder, „den Oberpriester des Hellenentums", auf eine Linie stellt mit den beiden Schlegel, Wolf und Humboldt, die nach Schillers Ausspruch an dem Fieber der Gräkomanie litten. Und von Herder gilt auch nicht, was Paulsen a. a. O. auch auf ihn beziehen möchte, „das Griechentum wird zum Gegenstand eines religiösen Kultus, und zwar das Griechentum im Gegensatz zum Christentum: das naturalistisch diesseitige im Gegensatz zum supernaturalistischen und transzendenten", denn einem vereinzelten Ausdruck seiner augenblicklichen Griechenbegeisterung dürfen wir nicht so hohen Wert beimessen, als habe damit Herder gleichsam seine ganze Lebensanschauung aussprechen wollen. Es ist Herder vielmehr voller Ernst damit, seine Schüler

[1]) Paulsen, Geschichte d. gel. Unterr. II, 197 ff.

zu christlichem, sittlichem, reinem Menschentum zu erziehen, wenn auch bei dieser Erziehung das Beispiel der Alten eine große Rolle spielt. Es nähert sich somit sein Erziehungsideal demjenigen Gesners, nur mit dem Unterschiede, daß das neuhumanistische Prinzip bei dem Weimarer Schulephorus bei weitem mehr ausgeprägt ist als bei Gesner. Die allgemeine humane Bildung soll nun, ebenfalls in Übereinstimmung mit dem ehemaligen Weimarer Konrektor, der Berufsbildung vorangehen, „erst Menschen bilden, dann Professionisten". Was war das doch für ein ganz anderes höheres und umfassenderes Ziel, das Herder in der Bildung zur „Humanität" aufstellte, wenn wir es vergleichen mit dem, was man früher als Endziel der schulmäßigen Bildung forderte! Er ist damit ebenso weit entfernt von der beschränkten Auffassung der Althumanisten mit ihrer lediglich klassischen Bildung, die schließlich in Imitation aufging, wie von dem engherzigen Standpunkte des Pietismus, der die humanitas nur in den Dienst der pietas stellte, oder auch von den Gedanken eines Rousseau, der „Naturmenschen" erziehen wollte, und eines Basedow, der nur das unmittelbar fürs Leben Praktische für erstrebenswert achtete. In der Tat kann man sich kein höheres Bildungsideal denken, als es Herder mit seiner wahren Humanität aufstellte, und bis heute hat noch niemand es durch ein besseres zu ersetzen oder auch nur zu ergänzen vermocht, da es eben alles in sich begreift, was zur Ausbildung des Willens, der Sittlichkeit, des Geschmacks und Urteils sowie des Intellekts gehört und somit eine vortreffliche Grundlage für jeden späteren Beruf bieten kann. Wenn bei Gesner die Grundzüge hierfür schon deutlich erkennbar waren, so hat Herder es in aller Deutlichkeit als erster formuliert, und da seine Forderung von so vielen bedeutenden Pädagogen mit und nach ihm nachdrücklich vertreten wurde und seine ganze Persönlichkeit ihr besonderes Gewicht verlieh, ist es nicht zu verwundern, daß man bald allenthalben begann, die höheren Schulen in neuhumanistischem Geiste zu reformieren.

Darin ging Herder in Weimar mit bestem Beispiel voran. Wir hatten schon gehört, wie er sich bereits in Riga und in seinem Reisejournal so scharf gegen den Despotismus des Latein in den höheren Schulen ausgesprochen hatte, und bei dieser

Meinung war er durchaus auch in Weimar geblieben. Darum will er als Gegengewicht gegen das Latein die Realien in die Gymnasien einführen und der ganzen Schule wieder einen deutschen Charakter geben. Welch großer Schaden nicht nur in den Schulen, sondern auch in der ganzen Entwicklung unseres Volkscharakters durch die latinisierte Bildung angerichtet sei, davon spricht er bereits in der 3. Sammlung seiner „Fragmente", wo es heißt: „Durch das Eindringen der römischen Sprache ist unserem Vaterland die Eigenheit seiner Sprache geraubt, ja unser ganzer Nationalcharakter verdorben. Deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Gerade die Zeit, in der die Seele noch jugendliche Beweglichkeit und Spannkraft besitzt, müssen unsere Jünglinge in der Schule sitzen, um Latein zu lernen. Da wird durch die geistlose, öde Methode ihr Auge mit dem grammatischen Szepter wie mit einem glühenden Eisen geblendet. Das Genie verliert seine Kraft wie eine zu lange zurückgehaltene Uhrfeder. Darum ist es richtiger, um brauchbare Männer zu erziehen, die Realien beim Unterricht zu bevorzugen". Das sind die Gedanken des jungen Herder,[1]) die denen ganz ähnlich sind, wie er sie in dem Entwurf einer livländischen Nationalschule ausspricht. In diesem Schulideal hat er allerdings so vielseitige, zum Teil einander widersprechende Forderungen aufgestellt, daß es in dieser Gestalt nie hätte zur Ausführung kommen können. Und wenn Herder auch in vieler Hinsicht später ganz anders gesonnen ist und bei der Reform des Weimarer Gymnasiums dies auch zum Ausdruck kommt, so sind doch die Richtlinien seiner späteren Pädagogik schon hier deutlich erkennbar und sollen darum kurz gekennzeichnet werden. „Soll das Latein Hauptwerk der Schule sein?" so fragt er zunächst und antwortet darauf: „Nein, die wenigsten haben es nötig, denn die meisten lernen es, um es zu vergessen". Auch nicht des formellen Bildungswertes wegen läßt er das Latein gelten, denn dazu ist keine andere da als unsere Muttersprache. Diese soll darum den ersten Platz in der Schule erhalten. Mit der Muttersprache soll der Realunterricht in engster Verbindung stehen,

[1]) I, 365 ff.

damit nicht Worte ohne Sachen gelernt werden (vgl. Gesner). An Stoffen aus der Geschichte und Natur lernt der Schüler sprechen und später schreiben, sowie jede Art Stil sich anzueignen. Über die Sprachen ist er mit sich selbst noch nicht im reinen, er will gern, daß Französisch vor dem Latein komme und nach diesem Griechisch. Über das Verhältnis des letzteren zum Latein hat er sich noch keine feste Meinung gebildet, nur stellt er es hoch über dieses, denn die griechische Sprache ist „die Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst und Weisheit".[1]) Dies die Hauptgedanken über die Reform des Schulwesens im Reisejournal. Als Herder nun in Weimar Gelegenheit hatte, seine Ideen zu realisieren, sehen wir ihn hier auch gleich in der Richtung tätig sein, daß er zwischen den humanistischen und realistischen Studien das rechte Gleichgewicht herzustellen suchte. Nun fand er allerdings gerade in Weimar alles andere als eine einseitige Lateinschule vor, trotzdem für Latein eine große Anzahl Stunden bestimmt war. Man hatte vielmehr, statt humane Bildung zu fördern, die Anstalt zu einer Art Ritterakademie umgewandelt, in der die Jugend hauptsächlich für den Heeres- und Staatsdienst vorbereitet werden sollte. Darum nahmen körperliche und praktische Übungen, Tanzen, Reiten, Fechten, ja Beteiligung an theatralischen Aufführungen das Hauptinteresse in Anspruch, während die wissenschaftliche Bildung sehr vernachlässigt wurde. Da griff Herder mit kräftiger Hand ein, und ganz im Geiste Gesners war es, wenn er als maßgebenden Gesichtspunkt für die notwendige Reorganisation den Satz aufstellte, daß ein Gymnasium nicht nur eine Pflanzschule für künftige Staatsbürger, sondern auch vor allem für Menschen sein müsse. Denn auch als Bürger in den verschiedensten Lebensstellungen sind wir Menschen, und wehe uns, wenn wir dies vergessen und nicht auch in unserm künftigen Berufe Menschen bleiben. Während Herder so die spezielle Vorbildung zum Beruf als eines Gymnasiums nicht würdig abweist, bewahrt ihn wiederum seine Abneigung gegen die alten Lateinschulen davor, eine rein humanistische Anstalt aus dem Gymnasium zu machen. Es soll vielmehr der Sprach-

[1]) IV, 388 ff.

unterricht beschränkt und möglichst gleichmäßig auf gelehrte und nützliche Kenntnisse Rücksicht genommen werden. Es ist also etwa ein heutiges Realgymnasium oder besser noch eine Art Reformgymnasium, was Herder plant, und fast buchstäblich stimmt er wieder mit Gesner überein, wenn er fordert, „daß der Typus der Lektionen durchaus zu ändern sei, damit in den niederen Klassen bis Tertia die Anstalt eine Schule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften (Realschule) in zweckmäßiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam auf jene aufgebaut werde". So wird die Jugend allseitig ausgebildet und zu echtem Menschentum erzogen als der besten Vorbereitung auf jeden künftigen Stand und Beruf. Hierzu dienen alle Wissenschaften, die Sprachen nicht minder als Religion und die Realien, darum soll keinem Fache ein absoluter Vorrang eingeräumt werden, sondern schöne Wissenschaften, geistbildende können und sollen alle sein. Vor allem wünscht er, daß der Geist echter Humanität, wie er sich am edelsten und reinsten im Griechentum, geläutert durch christliche Gesinnung, darstellt, in der Schule herrsche, und nach ihm zu streben, die stete Aufgabe der Lehrer und Schüler sein müsse. Dann wird es sich erfüllen, was ihm als Ideal einer rechten Schule vorschwebt: „Ein Gymnasium, das sowohl in Tugenden als in Fähigkeiten ein täglicher Kampfplatz edler junger Seelen wird, die um Fleiß und Nacheiferung ringen und sich üben, nur das ist ein wahres und gutes Gymnasium".

Von Herders Ansichten über den Wert der einzelnen Unterrichtsstoffe und ihre methodische Behandlung können wir ein annähernd genaues Bild gewinnen, wenn uns auch der typus lectionum, der Grundlehrplan, leider verloren gegangen ist, vielleicht bei der Auflösung des Oberkonsistoriums (1850). Aber aus den Instruktionen für die einzelnen Klassenlehrer, in denen leider die Instruktion für die wichtige Tertia fehlt, aus den Schulreden und verschiedenen kleineren Verordnungen sowie Eingaben des Schulephorus können wir erkennen, wie ungefähr die Reform des Gymnasiums gedacht war. Verhältnismäßig wenig findet sich in den Instruktionen von dem

griechischen Unterricht, trotzdem gerade dieser Herder so außerordentlich wichtig erschien und er ihn nach dem Vorbilde Gesners erst wieder in Weimar eingeführt oder doch wieder zu Ehren gebracht hat. Er geht aber hierbei über Gesner hinaus sowohl in seinen Anforderungen an die Schüler als auch in der Tiefe seiner eigenen Auffassung des Griechentums, das er mit seltener Feinheit und poetischem Takte nachempfinden konnte wie kaum ein anderer. Liebevolle Versenkung in das echt Menschliche, Sittliche und Schöne des hellenischen Geistes wollte er bei seinen Schülern erreichen, und darum lag ihm -- wie dem von ihm so oft gerühmten Gesner — weniger an der formalen, rein philologischen Kenntnis der Sprache als an dem Eindringen in das Verständnis der Sitten und Gebräuche, ja der ganzen idealen Lebensanschauung der Griechen. Ausdrücklich beruft er sich wiederholt auf Gesners Wort: verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda. Nicht langweiligen Grammatikunterricht will er haben, sondern sobald als möglich soll mit der Lektüre begonnen werden, am liebsten mit Homer, Herodot oder Xenophon. Er haßt die öden „Mustersätze" und will statt dessen zusammenhängendes Lesen einführen, um an ihm Sprachgefühl und Sprachverständnis zu bilden. Daß er nicht der rein induktiven Methode das Wort redet, erfahren wir aus seinen Instruktionen für den lateinischen Unterricht, nach denen sich — wie er ausdrücklich betont — auch der griechische Lehrer richten solle. Der Grammatismus darf nur nicht die Oberhand haben, und durch philologische Zergliederung der klassischen Kunstwerke soll der Jugend nicht die Freude an diesen genommen werden. Denn als ein großes Kunstwerk faßt er ja die ganze griechische Sprache auf, das als Ganzes geschaut und genossen werden müsse. „Nichts steht", so äußert er sich im 94. Humanitätsbrief darüber, „am unrechten Ort, nichts ist müßig und unschicklich dahingeworfen, und im ganzen herrscht eine lebendige Darstellung und Handlung. Die griechische Sprache z. B. ist von der Bildung der Worte an bis zum Bau der Silbenmaße und Perioden ein Muster des Wohlklanges, der Zusammenfügung, der Bedeutsamkeit und Grazie des Ausdrucks; die lateinische Sprache eifert ihr nach. Wie in Statuen und Gebäuden die Kunst der Alten Einfalt und Würde, Bedeutung und Anmut zu vereinigen

wußte, so vereinigen es die Meisterwerke ihrer Sprache. Wer in Homer und Pindar, in Herodot, Plato, Cicero, Livius und Horaz diese Schicklichkeit und Kongruenz der Teile zur Eurhythmie des Ganzen weder zu finden noch anschaulich zu machen weiß, der ist des Geistes, in dem sie arbeiteten und dachten, nicht inne geworden ... Einfalt also und Würde, Bedeutsamkeit und Wohlordnung haben wir von den Alten zu lernen, um unserer Denkart und Sprache im Kleinsten und Größten eine solche Gestalt zu geben." Die Regel, die wir aus den Alten ziehen, ist also eine ethische, logische und poetische. Zum Studium der Alten ist es zwar nötig, zuerst den Wortverstand zu erforschen, man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern, und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land und Genie gegen Genie zu halten. Von solch hohen Gesichtspunkten aus wollte also Herder das Studium des Griechischen betrieben sehen und stellte damit gewiß keine leichte Forderung an Lehrer und Schüler. Daher ist es auch nicht zu verwundern, daß die Schüler, da nicht soviel Schulstunden für Griechisch zur Verfügung standen, vermahnt werden, in Privatstunden sich mit den Alten zu beschäftigen. Daß er es verstanden haben muß, bei der Jugend Begeisterung für die griechische Lektüre zu erwecken, dafür gibt uns G. H. v. Schubert, ein Schüler Herders, in seinen Lebenserinnerungen[1]) ein schönes Zeugnis: „Im Winter war ich schon 5 Uhr morgens und des Abends bis gegen Mitternacht in dem geistigen Verkehr mit den Heroengestalten meines lieben Homer, durchwanderte mit Herodot die alten Herrscherreiche der Erde, trug den Sophokles bei meinen einsamen Wanderungen nicht bloß in der Tasche, sondern faßte die Welt, in die derselbe mich einführte, recht ernstlich ins Auge und ins Herz". Der Zweck des griechischen Unterrichts ist für Herder also nicht irgendwelche Imitation, etwa durch Nachbildung griechischer Verse und Reden, sondern er betont ausdrücklich, daß wir die Griechen nicht lesen, um sie nachzuahmen, sondern dazu, daß sie uns die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des

[1]) G. H. v. Schubert, Selbstbiographie I, 251 ff.

Menschen, der Idee der Humanität. Wir sollen vielmehr nach Art der Alten denken und schreiben lernen, gesetzt, daß wir auch in der Sprache der Hottentotten schreiben müßten. Denn auch in der Sprache der Hottentotten würde man gar bald den erkennen, der aus dem kastalischen Quell der griechischen Musen getrunken oder seinen Ausdruck zur Bestimmtheit und Würde der römischen Schrift selber gebildet hat. Die methodische Behandlung des Griechischen erfahren wir aus den bedeutend ausführlicheren Anweisungen für das Latein. Hier gibt Herder zwar zu, daß auch das Lateinschreiben ein rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck sei, aber er fügt gleich hinzu, es dürfe niemals in den Vordergrund treten, sondern die Lektüre müsse auch hier den ersten Platz behaupten. Seine Stellung zum grammatischen Unterricht ist in dem „Reisejournal" eine andere als später in Weimar. Während er dort noch in heller Entrüstung über den Unverstand bloßen grammatischen Unterrichts eifern konnte: „Weg Grammatik und Grammatiker! Mein Kind soll jede Sprache lebendig und so lernen, als ob es dieselbe erfände. Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen ... So lernt man Grammatik aus der Sprache und nicht Sprache aus der Grammatik", so ist er in Weimar weit davon entfernt, die Grammatik ganz aus dem Unterricht zu verbannen, sondern redet ihr durchaus das Wort, „denn ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben, er irrt in Ungewißheit umher und hat kein Leitseil im Labyrinth der Sprachen und Worte". Ja, die Grammatik ist ihm — wie Gesner — Philosophie der Sprache, und je vollkommener und ausgebildeter die Sprache ist, an der man Grammatik, d. h. Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lernt, desto besser lernt man sie und hat an ihr ein „Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle anderen Wissenschaften, Sprachen und Künste". Ausdrücklich beruft er sich bei dieser Stellungnahme auf Gesner, der auf die Grammatik anwende, was Luther von der Theologie sagt: sie rächt sich an ihren Verächtern. Diese, verschiedenen Schulreden entnommenen Äußerungen zeigen uns, daß Herder sehr wohl Grammatik getrieben sehen will, nur darf sie nicht ganz von der

Lektüre isoliert getrieben werden. Wo sich besondere Grammatikstunden nicht vermeiden lassen, mache man sie interessant; ja er geht so gar so weit, daß z. B. in der Quinta das Deklinieren und Konjugieren „spielend" gelernt werden könne. (Ähnlich hatte ja Gesner empfohlen, daß Latein durch die sogen. Routine angeeignet werden könne in den ersten Jahren.) Nicht mehr als $^1/_2$ Jahr sei nötig, um so viel grammatisches Verständnis zu gewinnen, daß mit Lektüre begonnen werden könne. In Quarta wird im Anschluß an eine Chrestomathie die Grammatik und Syntax beendet, so daß später bei der Lektüre nur gelegentlich auf Grammatik hingewiesen wird. Ob später noch einmal eine abschließende, gründliche Zusammenfassung der Syntax stattgefunden hat, ist zwar aus den Instruktionen nicht ersichtlich, aber mehr als wahrscheinlich, denn ohne eine solche wären Übersetzungen ins Lateinische, auf die er auch als „Probiersteine für das falsche Gold unbestimmter Gedanken" großen Wert legt, nicht gut möglich gewesen. Freie lateinische Aufsätze werden häufiger gemacht: nulla dies sine linea. Auch Übersetzungen ins Deutsche empfiehlt er aufs nachdrücklichste, Übersetzungen, die mit den Schriftstellern in der Ursprache wetteifern, die ihren Geist, ihre Form von Gedanken und Schreibart so edel, so rein und schön auszudrücken strebt, als es die Muttersprache erlaubt. Er beruft sich in dieser Schulrede auf keinen Geringeren als Friedrich den Großen, der gerade gute Übersetzungen aus den Alten für das erste Hilfsmittel hält zur Bildung einer Nation und Sprache. Am wichtigsten ist aber stets die Lektüre, vor allem die poetische. Am zweckmäßigsten erscheint es Herder, jede Schrift ganz zu lesen, aber aus Sparsamkeitsgründen und Mangel an Zeit empfiehlt er Chrestomathien, vor allem Gesners Chrestomathia Ciceroniana, an der sich die Syntax ganz besonders deutlich machen lasse. In bezug auf die methodische Behandlung der Autoren stimmt er wieder ganz mit Gesner überein, indem er auch als die Hauptsache den lebendigen Eindruck von dem ganzen Schwung und Genie der antiken Sprache hinstellt und vor einer Zerreißung und Zerstückelung des Stoffes warnt, weil dadurch das Interesse der Schüler gemindert werde. Merkwürdig ist sein Urteil über Cäsar, den er als eine für Knaben ungeeignete Lektüre bezeichnet, weil er oft unverständliche und

selten interessante Dinge berichte. Ganz besonders hoch wertet er dagegen die poetische Lektüre, vor allem die des Horaz. Dieser ist ihm der Grieche unter den Lateinern. Schon in seinem 2. kritischen Wäldchen[1]) zeigt er uns, wie eine Horazische Ode zu lesen sei. Immer wieder und wieder soll sie gelesen werden, damit sie ein Ganzes der Empfindung werde, und in einer der Schulreden schwärmt er von dem Dichter[2]): „O Horaz und ihr Weisen des Altertums, so dachtet ihr nicht! Auf jedem Blatte deiner unsterblichen Sermone und Briefe sagst und wiederholst du, edler Römer: quid verum atque decens, curo et rogo et omnis in hoc sum. Auf jedem Blatte wiederholst du: was man treibt, treibe man recht. Sapere aude! Man suche, was wahr und dauernd und aufs edelste glücklich macht, dem schenke man unablässigen Fleiß, Studium und Kräfte. Edler Römer, werde ein Handbuch der Jünglinge! Sprich freundlich zu ihnen in deinen Sermonen; schreibe deine Briefe in ihr Herz, singe deine Oden in ihre Seele!" — So soll die Lektüre auch ethisch wirken, und gerade Horaz ist hierzu geeignet, denn Petrarca habe selbst bekannt, daß er durch keinen lateinischen Dichter so besser geworden sei wie durch diesen. Daß Herder über dem ethischen Gesichtspunkte auch den ästhetischen nicht vernachlässigt, sehen wir aus den Instruktionen für die Prima, wo er fordert, daß nach jeder Ode das Kunstwerk des Dichters kurz entwickelt, dem Plane nachgegangen, auf die einzelnen poetischen Wendungen geachtet werde usw. So bietet ihm die Lektüre Gelegenheit zu reicher, vielseitiger Anregung für Herz und Verstand, Geschmack und Gefühl, wie er es im Reisejournal einmal treffend in die Worte faßt: „Hier ist das größte Feld antiker Schönheit, Sprachen, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen, zu geben. Hier keine Nacheiferungen, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung".

So sehen wir den Weimarer Schulmann mit seinen Ansichten über den klassischen Sprachunterricht ganz in die Fußtapfen Gesners treten. Wenig Grammatik, viel Lektüre, geistvolle anregende Behandlung der Autoren, um an dem idealen Vorbilde

---

[1]) III, 359.
[2]) XXX, 281.

der Antike sich heranzubilden zu echter Humanität. Wahrlich eine Wertung der klassischen Studien, wie sie außer Gesner vor ihm kaum jemand ausgesprochen oder gar als Aufgabe des gelehrten Unterrichts aufgestellt hatte. Wie weit geht er da über den alten Humanismus hinaus, wie sehr übertrifft er hiermit auch z. B. die Ziele der Hallenser Pädagogen, die ja im Grunde bei der Imitation stehen blieben und vor dem Eindringen in den Geist der Klassiker ausdrücklich warnten. Daß Herder bei solcher Auffassung der antiken Studien nur harte Worte fand für einen Basedow, der zwar Latein nicht entbehren konnte, aber über Latein und Griechisch fast verächtlich urteilte und daher ersteres nur notgedrungen duldete, letzteres aber ganz vom Lehrplan strich, ist selbstverständlich.

So steht Herder in der Tat mit Gesner zusammen gerade in seiner Begeisterung für die Antike, insbesondere das Griechentum, und mit seiner Behandlung des sprachlichen Unterrichts da als ein Herold einer neuen Epoche des höheren Schulwesens, wenn es ihm auch nur zum geringen Teil vergönnt war, das fröhliche Wachsen und Gedeihen der von ihm gestreuten Saat zu sehen; denn wir dürfen uns nicht verhehlen, daß seine Reformen in Weimar teils aus Mangel an tüchtigen Lehrkräften, teils aus mehr äußeren Gründen doch nur teilweise durchgeführt werden konnten. Was wir aber oben von Gesner sagen durften, das gilt auch von Herder, daß er nämlich kein einseitiger Humanist war, sondern ein Mann, der sich den gerechtfertigten Ansprüchen des täglichen Lebens nicht verschloß, sondern ihnen auch in dem Lehrplan des Gymnasiums voll Rechnung trug. Darum will er, daß neben den alten Sprachen auch das moderne und gerade damals noch viel gebrauchte Französisch gelehrt werde. Besonders im Reisejournal tritt er sehr warm für dasselbe ein und möchte am liebsten, daß es womöglich noch vor dem Latein, gleich nach der Muttersprache, beginne. Nach seiner Meinung ist es die allergemeinste und unentbehrlichste Sprache in Europa und ihr Bildungswert hoch einzuschätzen. Sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; der schöne Stil, der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der

philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Das Französisch eigne sich ganz besonders zur Vorbereitung auf das Latein, denn die französische Grammatik sei auch die leichteste unter allen Sprachen, sie sei einförmig, an sich schon philosophisch und vernünftig, ungleich leichter als die deutsche und lateinische. Als der junge Reisende freilich während seines Aufenthaltes in Frankreich die Sprache näher kennen lernte, kamen ihm doch auch ihre weniger guten Seiten recht deutlich zum Bewußtsein, so daß er bald ganz anders urteilt. Er findet jetzt, daß sie, wie das französische Volk, wenig Tugend und innere Stärke besitze, unwahr sei, wenn auch elegant und reich an schönen Wendungen, die freilich nichts besagen. Sie besitze einen Überfluß an Anstands-, Höflichkeits- und Umgangsausdrücken. Das Neue, das Gefällige und Amüsante sei der Hauptton. Ihre Wendungen sind immer gedreht, sie sagen nie, was sie wollen; sie verschieben immer die Hauptsache zur Nebensache. Die Alten kannten dies Ding galanter Verschiebung nicht. Im 111. Humanitätsbrief, in dem er sich über die herrschende Gallikomanie bitter beklagt, kommt er endlich zu dem Ergebnis, daß wir uns viel leichter unter Griechen und Römer, unter Spanier, Italiener und Engländer versetzen können als in den Kreis französischer anmutiger Frivolitäten und Wortspiele. „Schwerlich gibt es", so meint er, „eine schimpflichere Sklaverei als die Dienstbarkeit unter französischem Witz und Geschmack, in französischen Wortfesseln." Daß er bei solchem Urteil später nicht sehr geneigt war, ihr eine besonders hervorragende Stelle in der Schule zuzuweisen, ist verständlich, und wir finden tatsächlich kaum eine Andeutung davon, daß in Weimar auch Französisch unterrichtet wurde. Trotzdem ist es sicher, daß es nicht ganz und gar gefehlt hat. Denn, wenn es auch in den Instruktionen nicht erwähnt wird, so kann doch der Grundlehrplan davon etwas enthalten haben. Oder sollte nicht der Herzog selbst darauf gedrungen haben, daß in dem Gymnasium, in dem ja doch auch die künftigen Hofleute und Diplomaten erzogen wurden, das Französisch zu seinem Rechte kam? Jedenfalls steht dies fest, daß es eine nennenswerte Rolle im Unterricht nicht gespielt hat und daß es wahrscheinlich in „Privat-

stunden" von besonderen maîtres, ebenso wie Tanzen und Fechten, erteilt wurde.

Über den Unterricht im Hebräischen äußert sich Herder auch in den Instruktionen und betont dabei besonders, daß er ganz nach den andern Sprachen erteilt werden solle und auch den Schülern vor allem die hohe poetische Schönheit der Sprache des alten Bundes zum Bewußtsein gebracht werde. Wie sehr er selbst diese nachempfunden hat, erfahren wir ja aus seiner Abhandlung vom Jahre 1783 über den Geist der hebräischen Poesie.

Ganz besonders bedeutungsvoll ist nun aber Herders Stellung zum Unterricht in der Muttersprache. Gewiß hatte man in Halle im Gegensatze zum alten Humanismus das Deutsche nicht ganz vernachlässigt, aber der Unterricht beschränkte sich auf eine Anleitung zur „teutschen Oratorie" und auf Übungen im Abfassen und orthographischen Schreiben von deutschen Briefen sowie im Halten von ganz kurzen Reden; ebenso hatte Basedow in seinem Philanthropin für den muttersprachlichen Unterricht eine verhältnismäßig große Anzahl Stunden angesetzt, aber hier wie dort trieb man das Deutsche doch nur, weil man eben nicht ganz daran vorbeikonnte und ohne einige deutsche Sprach- und Schreibfertigkeit nicht gut auskam, aber im Grunde war den Pietisten das Latein und den Dessauern das Französisch viel wichtiger. Herder dagegen sieht in der Beschäftigung mit der Muttersprache eine nationale Pflicht und mahnt die deutschen Männer, die Liebe zu ihrem Volke dadurch zu beweisen, daß sie sich der Muttersprache befleißigen. In Königsberg schon erinnert er in seiner Rede „Über die Grenzen unseres Fleißes, den wir der Muttersprache und den gelehrten Sprachen widmen sollen" daran, daß die Erstlinge unseres Fleißes der Muttersprache gewidmet sein sollen. Alles, was wir in unsern ersten Lebensjahren erfahren haben, steht in engster Beziehung zur Sprache, und darum ist diese Verbindung so fest eingeprägt, daß sie zur Grundlage für alle späteren Eindrücke wird. Bei Herders Stolz auf die Eigenart unseres Volkes und unserer Sprache, wie er in den „Fragmenten", „Torso" und „kritischen Wäldchen" oft genug zum Ausdruck kommt, ist es nicht zu verwundern, daß er fordert, alle Schulen, ob niedere oder höhere, sollen deutschnationalen und nicht lateinischen Charakter

tragen; die Muttersprache steht an erster Stelle im Unterricht. Es hängt diese neue Auffassung von dem nationalen Charakter der Schule, wie Paulsen [1]) treffend bemerkt, mit Herders geschichtsphilosophischer Auffassung aufs engste zusammen, „denn hatte die Aufklärung eigentlich nur Individuen gekannt, die alle zu dem homogenen Geschlecht des animal rationale gehören und nur zufällig in räumlich und zeitlich getrennte Gruppen geschieden sind, so erblickt Herder dagegen in einem Volke ein individuelles, organisches Wesen, dessen eigentümliches Lebensprinzip alle seine Betätigungen durchdringt. Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung sind durchaus national individualisiert, und Übertragung in ein fremdes Volksleben kann daher, wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus, nur störend wirken". Der deutsche Unterricht ist nun ganz ähnlich wie der altsprachliche zu erteilen, und es sind im großen und ganzen dieselben methodischen Gesichtspunkte, die Herder hier wie dort aufstellt. Auch in der Muttersprache kein leerer Wort-, sondern lebendiger Sachunterricht. Hier können Geschichte, Erdkunde, Religion, Naturgeschichte zur Belebung herangezogen werden; an kurze Besprechungen schließen sich kleine schriftliche Darstellungen an. Im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts steht wieder die Lektüre, und damit bietet Herder gegen den früheren Betrieb etwas ganz Neues für den deutschen Unterricht. Zwar ist die Grammatik zum korrekten Gebrauch der Sprache nicht ganz zu entbehren, aber sie muß möglichst schnell absolviert werden und die Muttersprache muß hauptsächlich durch ihre unmittelbare Frische wirken. Wie sich Herder das im einzelnen denkt, zeigt uns seine bedeutungsvolle Rede vom Jahre 1796: „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen", deren treffliche Gedanken wegen ihres hohen pädagogischen Wertes hier kurz wiedergegeben sein mögen: Eine Hauptaufgabe jeder Schule muß es sein, die Kunst der Rede und Sprache auszubilden, denn eine deutliche, angenehme Sprache ist ein Empfehlungsbrief für das ganze Leben. Wem eine solche nicht als schöne Mitgift von Geburt an zuteil geworden, muß sich darin üben, und das

[1]) Gesch. d. gel. Unt. 195.

geschieht am besten durch Lesen, Lesen mit Herz und Verstand, Lesen im Vortrag jeder Art, daneben durch Übung im eigenen Abfassen und lautem, lebendigem Vortrag der Komposition. So haben die Alten ihre bewundernswerte Redegewandtheit erlangt, so auch nur können wir versuchen, ihnen darin gleichzukommen. Darum sollen klassische Poesie und Prosa, auch gute Übersetzungen in jeder wohleingerichteten Schule durch alle Klassen gelesen werden. So nur können Ohr, Zunge, Gedächtnis, Verstand und Witz geübt werden, so nur sind Griechen und Römer, Italiener, Franzosen und Engländer gebildete Nationen geworden, während wir Deutsche darin ihnen noch nachstehen. Unsere guten Schriftsteller — er nennt Uz, Haller, Kleist, Klopstock, Lessing, Winkelmann — sind der Jugend fast unbekannt, und doch müßten sie uns so vertraut werden wie den Italienern Ariost und Tasso, den Briten Milton und Shakespeare. So wird durch lautes Lesen, Auswendiglernen und Vortragen nicht nur die Schreibart gebildet, sondern dies prägt Formen und Gedanken ein und weckt eigene Gedanken. Es gibt dem Gemüt Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack großer Gefühle und erzeugt Nationalcharakter. Zum rechten Lesen tritt als eine zweite Übung die im schriftlichen Gedankenausdruck, die eigene Komposition, wie Herder es nennt. Nulla dies sine linea, kein Tag soll vergehen, an dem nicht ein Jüngling etwas für sich selbst schriebe. Kleine — später größere — Aufsätze allerlei Art, Auszüge aus Büchern sind solche förderlichen Übungen. Der Griffel schärft den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen und macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise tätig Am innigsten aber wird Sprache und Rede durch Umgang gebildet. In allem, was sie reden, sollen die Schüler sich bemühen, „lieblich" zu reden, aufeinander achten, Fehler berichtigen und im Umgange miteinander sich guten Ausdruckes befleißigen.[1]) Diese Übungen in der Muttersprache kommen wieder dem fremdsprachlichen Unterricht zugute. „Wenn wir unsere Muttersprache auf der Zunge behalten, so werden wir desto tiefer in den Unterschied jeder Sprache eindringen."[2]) Nach

[1]) XXX, 221 ff.
[2]) I, 6.

diesen trefflichen Grundsätzen sollte der Unterricht in der Muttersprache in Weimar geregelt werden, leider scheint es Herder aber innerhalb des Lehrplanes noch an Zeit dafür gemangelt zu haben, denn wir finden wohl in der Sexta, wo lediglich Deutsch getrieben wird, eine reichliche Stundenzahl dafür vorgesehen, aber in den späteren Klassen bis Prima hinauf ist höchstens eine Stunde für besonderen deutschen Unterricht bestimmt, meistens die Privatstunde. Jedenfalls ist Herders Meinung mehr gewesen, daß vor allem stets auf guten Vortrag und Ausdruck gesehen und möglichst jede Unterrichtsstunde diesem Zwecke dienstbar gemacht werde, als daß ein isolierter, systematischer muttersprachlicher Unterricht getrieben werden sollte. In Sekunda und Prima wird einstündig eine Art Literaturkunde angesetzt, bei der von den besten Autoren Proben gelesen und erklärt werden. Auf regelmäßige Aufsätze, die scheinbar bis dahin sehr vernachlässigt und nur vor dem Examen angefertigt wurden, legt er großen Wert. Fordern wir in unsern heutigen höheren Schulen mit Recht auch weit mehr Stunden für die deutsche Sprache, so dürfen wir dabei nicht vergessen, daß Herder unter den gegebenen Verhältnissen nicht mehr tun konnte, und daß vor allem die Meisterwerke der klassischen Literatur, an die wir jetzt unseren Unterricht anschließen, damals erst entstanden. Jedenfalls ist und bleibt es ein großes Verdienst, daß er wenigstens mit dem Prinzip der Lateinherrschaft gebrochen, der Muttersprache einen angemessenen Platz in der Schule angewiesen und dieser somit einen nationalen Charakter aufgeprägt hat. Freilich weit mehr als durch seine trefflichen, viel beachteten Richtungslinien für den deutschen Unterricht hat Herder den schulmäßigen Betrieb der deutschen Sprache und Literatur gefördert durch die Wiedererweckung der deutschen Nationalliteratur und die Anbahnung des neuen deutschen Klassizismus.

Religion.

Wie Herder mit der Betonung der deutsch-nationalen Eigenart der kosmopolitisch angekränkelten Aufklärung wirksam entgegentrat, so wollte er auch in der Schule nichts wissen von dem sogen. aufgeklärten Religionsunterricht. Auf diesem Gebiete hatte sich der Wolffsche Rationalismus ganz besonders Eingang ver-

schafft, so daß z. B. im Philanthropinum „Erbauungsstunden" gehalten wurden, an denen ohne Bedenken auch Juden und Mohammedaner teilnehmen konnten. Solcher Verzerrung und Entleerung der christlichen Religion trat Herder ganz energisch entgegen. Er will vor allem nicht die Bibel aufgeopfert sehen, an der alt und jung Erquickung findet, mit der er so vertraut, von deren Poesie und Weisheit er so begeistert war. Darum soll die Jugend in allen Schulen mit ihr wohlbekannt werden und ihre Geschichten möglichst in der Sprache der Bibel erzählen. Später kommt der Katechismus dazu, den Herder — wieder im Gegensatz zur Aufklärung — so hoch schätzte, daß er ihn sogar für die Schule bearbeitete. In dieser Überarbeitung legt er nicht so sehr den Nachdruck auf die dogmatischen Definitionen als darauf, den Glaubensinhalt ins Moralische zu erheben, die leichte und faßliche Lehre Jesu verständlich zu machen und den Kindern ans Herz zu legen. Darum hat er das Nächstliegende, das Notwendige, das sittlich Erbauende in den Vordergrund gerückt und alles human, praktisch, aufs Leben des Volkes und dessen Veredelung, auf eine vernünftige Überzeugung angelegt. Die hergebrachte Gedächtniskrämerei und Überlastung mit totem Stoff soll aufhören; weniges, aber dies mit Lust und Liebe, soll behalten werden. Vor allem die Kernsprüche der Schrift und die besten Kirchenlieder müssen unverlierbares Eigentum der Jugend werden. In den oberen Klassen erscheint ihm allerdings dazu noch eine Einführung in die Kirchenlehre unbedingt notwendig, wenn auch alles so „simpel" als möglich gehalten werden solle. In seinen ziemlich ausführlichen Instruktionen für die Prima setzt er dies näher auseinander und warnt hierbei ausdrücklich davor, die Schüler in die theologische Kritik einzuführen, empfiehlt aber dagegen eine zweistündige kursorische Lektüre des Neuen Testamentes. Näher können wir auf seine sehr gründlichen Reformvorschläge hier nicht eingehen. Es geht aber aus dem Gesagten schon hervor, daß Herder, trotzdem er die Zahl der Religionsstunden bedeutend verminderte, den Religionsunterricht, der ihm ganz besonders am Herzen lag, dadurch vertiefte, daß er dem öden Mechanismus des Auswendiglernens sowie dem nüchternen Moralisieren ein Ende machte, um die Jugend zur Quelle echten

Christentums zurückzuführen, aus der sie Antrieb und Kraft zu christlichem, sittlichen Leben und somit zu echter Humanität schöpfen konnte. Wenn man Herders Gedanken über die Unterweisung in christlicher Religion liest, wird man Paulsen nicht recht geben können, der den Humanitätsgedanken des Weimarer Generalsuperintendenten ganz und gar von der christlichen Basis loslösen möchte; mag dies bei Wolf und Humboldt zutreffen, so hat sich gerade der begeisterte Humanitätsprediger immer dagegen verwahrt, daß seine Erziehung sich lediglich auf eine allgemeine humane, d. h. etwa griechische Sittlichkeit aufbaue, sondern stets seinen christlichen Standpunkt vertreten, wenn er auch nicht, wie die Pietisten, die Religion allein zu dem alles beherrschenden Gesinnungsstoffe machen wollte.

Geschichte.

Ihm war vielmehr nicht nur die heilige, sondern auch die profane Geschichte ein ganz besonders wertvolles Bildungsmittel. Wie kaum ein anderer war der Verfasser der „Ideen" ja auch befähigt, die erzieherische Bedeutung des Geschichtsunterrichts zu würdigen. Ihm war die Geschichte die Wissenschaft von den vielfachen Bemühungen und Bestrebungen der Völker zur Erlangung der Humanität. Sie ist ihm ein Spiegel der Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit. Sie soll nicht getrieben werden, um falschen Glanz anzustaunen, auch nicht, um Missetaten, die, wer es auch sei, begangen, mit knechtischer Ehrfurcht chronologisch herzuerzählen, sondern um an dem Aufsuchen der Ursachen und Wirkungen geschichtlicher Ereignisse den Verstand zu schärfen, an dem Wiedererzählen Gedächtnis und Sprache zu bilden, an sittlichen Vorbildern zu edlen Entschließungen zu gelangen und in dem Schicksal der Einzelnen wie der Völker das Walten der Gerechtigkeit und Liebe Gottes zu erkennen. Dazu muß die Geschichte von einem tüchtigen Lehrer interessant und anregend vorgetragen, nicht vorgelesen oder diktiert werden. Neben dem Vortrag stehe die Unterredung mit den Schülern, „das Räsonnieren", damit diese „die Engel oder Dämonen der Menschen mit reifem Urteil kennen lernen". Auch Recht oder Unrecht einer Handlung soll erwogen, Ursache und Wirkung in ihrem gegen-

seitigen Verhältnis aufgesucht werden, kurz, es ist pragmatischer Unterricht, den er empfiehlt. So sagt er z. B. ausdrücklich[1]: „Lose facta, arena sine calce interessieren nicht; treten sie aber in eine Reihe, in Glieder, wird allenthalben wie an einer Kette gezeigt, wie dies aus jenem entsprang, wohin dies oder jenes wirkte; greifen die Glieder dieser Kette so scharf ineinander, daß man bei jedem Fortgang sieht und sehen muß: „aus diesem entstand jenes, anders konnte es nicht werden; so war, so ist das menschliche Geschlecht nach Landstrichen, Zeitaltern, Nationen, Religionen, Sprachen; so artete, so entartete es, bis wir jetzt da sind, wo wir sind"; schlingt sich diese lebende Kette, man nenne sie Tabelle oder Typus, durch die ganze Geschichte und schlägt in jedem merkwürdigen Moment elektrisch an, ein ignarum pecus müßte der sein, dessen Aufmerksamkeit nicht durch einen solchen Vortrag der Geschichte geweckt, dessen Seelenkräfte nicht auf die reichste Art abwechselnd und fortgehend so geübt würden, als ob er jede Begebenheit ansähe und sie selbst erfände. Wie es bei Herders geschichtsphilosophischer Stellung ganz selbstverständlich ist, legt er besonders großen Wert auf die Kulturgeschichte. Nicht Namen und Zahlen, Fürsten- und Adelsgeschlechter, Staats- und Familienkriege kennen zu lernen, ist Zweck des Geschichtsunterrichts, sondern „statt dessen wird bei jedem Volke angeführt, was es Nützliches erfunden habe und den Knaben also ein Begriff von den vornehmsten Künsten und Wissenschaften gegeben, wie solche in der Geschichte des menschlichen Geistes vorkommen".[2])

Endlich möchte Herder überall — wie Gesner — im Geschichtsunterricht es deutlich zum Ausdruck kommen lassen, wie die sittliche Weltordnung überall herrsche, wie die Nemesis der einzige und ewige Maßstab aller Menschengeschichte sei (121. Humanitätsbrief). Daher ist ihm Herodots Geschichtsschreibung so sympathisch, der so echt menschlich erzähle und überall die Nemesis für Mäßigung und Übermut verzeichne. Der Zweck des historischen Unterrichts ist also Schärfung des sittlichen Urteils und des Verstandes, sowie Gesinnungsbildung, verbunden mit mannigfacher

---

[1]) XXX, 257.
[2]) XXX, 441.

Bereicherung des Wissens. Es sind ohne Zweifel mancherlei Rousseausche Gedanken, die hier von Herder aufgenommen werden, besonders wenn er gegen die schematische Aneignung von Namen, Orten und Daten eifert, dagegen die kulturelle Entwicklung der Völker besonders berücksichtigt. Die Anforderungen, die er an den Geschichtslehrer stellt, sind jedenfalls keine ganz geringen, ja, er betont in den Instruktionen des öfteren, daß gerade die Geschichtsstunde eine der schwierigsten sei, besonders in bezug auf die Auswahl des Stoffes und die Art des Vortrages. Er empfiehlt für Quinta kurze, dem Alter angemessene Lebensbilder, für Quarta einen gedrängten chronologischen Abriß der Geschichte, insbesondere der kulturellen Fortschritte innerhalb derselben. In Tertia wird dieser Abriß wahrscheinlich erweitert (die Instruktionen fehlen ja für diese Klasse), und in Sekunda soll die Geschichte der Gegenwart zu ihrem Rechte kommen; auch Zeitungen werden hier gelesen, und noch einmal findet sich hier ein zusammenfassender Überblick über das Ganze. Die Schüler sollen auch angehalten werden, sich selbst Tabellen und Auszüge anzulegen. Für die Prima finden wir keine besonderen Anweisungen. — So hat Herder, man kann wohl mit Recht sagen als erster, einem wirklich bildenden Geschichtsunterricht Eingang ins Gymnasium verschafft, denn bis dahin bestand dieser — auch noch z. B. bei Gesner — im wesentlichen nur aus einer Einprägung von Daten und Namen; es wurde ein Skelett ohne Fleisch und Blut gegeben, und von irgendeinem Bildungswert war dabei kaum die Rede.

Geographie.

Eng verbunden mit der Geschichte ist nun auch die Geographie, und gerade für dieses Fach hat Herder bekanntlich ganz besonderes Verständnis gezeigt. Seine Ansichten über das Studium der Geographie hat er in seiner berühmten Rede „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit des Studiums der Geographie" (1784) ausgesprochen. Er weist zunächst darin das ganz unbegründete Vorurteil zurück, als sei die Geographie ein trockenes Studium; dies sei sie ebensowenig, als das Weltmeer oder die Ilm trocken sei. Ja, er kenne wenig Wissenschaften, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, zugleich aber auch so

notwendig sei für die Jugend als gerade die Geographie. Freilich muß sie recht gelehrt werden und darf nicht nur ein trockenes Namensverzeichnis von Ländern, Städten und Flüssen sein. Lebendig sei vielmehr die Beschreibung der Länder, und man gehe bei dem grundlegenden geographischen Unterricht geradezu von der Naturgeschichte aus, denn die Jugend interessieren die Elefanten und Tiger, Krokodile und Walfische weit mehr als die acht Kurfürsten des heiligen römischen Reiches mit ihren Hermelinmützen und Pelzen usw. Vor allem ist physische Erdkunde zu treiben und dabei zu zeigen, wie die Naturbeschaffenheit eines Landes Einfluß hat auf Pflanzen, Tiere, Menschen und ihre Entwicklung. „Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er so mit den Flüssen hinab in die Täler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andere Geschöpfe gewahr wird, wenn er einsehen lernt, daß, was ihm sonst in der Gestalt der Erde Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, ... o, wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern".[1])

Darum glücklich der Jüngling, dem die Geographie nicht das Gedächtnis füllte, sondern die Seele bildete, den Geist aufschloß, den sensum humanitatis schärfte! Auch für den Geschichtsunterricht ist die Geographie unentbehrlich, die Taten und Ereignisse der Geschichte würden für den Schüler nur in der Luft schweben, wenn er nicht auf der Karte die Örtlichkeiten jener Vorgänge betrachten könnte. Durch den Anblick der Karte wird ihm z. B. klar, warum dieses oder jenes Volk sich abschließen konnte, warum Staaten sich leicht bekriegen oder vereinigen konnten usw. „Die Geographie ist die Basis der Geschichte und die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker."[2]) Beim Unterricht ist von der Heimatskunde auszugehen, was schon Rousseau empfahl, daneben sind leichte Fragen der allgemeinen Erdkunde zu beantworten. In der Quinta folgt der naturhistorisch-geographische Unterricht, bei dem von der politischen Geographie noch völlig abgesehen wird. Diese tritt

[1]) XXX, 99 ff.
[2]) XXX, 102.

erst in der Quarta auf. Hier werden die nötigsten Kenntnisse von Religion, Sitte und Kultur der Völker gegeben, auch die verschiedenen Regierungsarten (wohl etwas verfrüht) erklärt. In Sekunda wird dieser Stoff erweitert und vertieft, damit die Schüler ein Verständnis für die Zeitungen und die neuere Geschichte gewinnen. In der Prima wird dann dieser Unterricht zum Abschluß gebracht. — Diese vortrefflichen, zum Teil ganz neuen Ideen Herders haben nicht nur für den Betrieb des erdkundlichen Unterrichts in der Schule, sondern für die geographische Wissenschaft selbst große Bedeutung gewonnen. Karl Ritter hat sich ja — wie er selbst zugestand — ganz an Herders Anschauungen angeschlossen, indem er auch wie dieser die Erde als das große Erziehungshaus der Menschheit betrachtete und gerade die vielfachen Beziehungen der Erdformen zu der Geschichte und Kultur der Völker zum Gegenstande seiner grundlegenden geographischen Arbeiten machte. Auch die Geographie kann bei solcher Behandlung, wie sie Herder wünschte, der Humanitätsbildung vorzüglich dienstbar gemacht werden, darum ist sie für ihn mit Recht durchaus notwendig innerhalb des Lehrplanes einer jeden höheren Schule.

Naturwissenschaften.

Wir hörten bereits, wie Herder bei der Geographie hervorhob, daß gerade die Naturgeschichte für die Knaben so außerordentlich interessant sei, darum darf sie im Gymnasium auch durchaus nicht vernachlässigt werden, ja, er bezeichnet sie sogar neben der Geschichte und Geographie als die dritte Grundwissenschaft. Besonders in seinem Reisetagebuche[1]) redet er begeistert von den Naturwissenschaften. Der Unterricht darin verfolgt den Zweck, der Jugend von allem, was sie sieht, lebendige Begriffe zu geben, sie in die umgebende Welt hineinzustellen und „ihr den Genuß derselben auf ihre ganze Lebenszeit einzuprägen". Mit einem solchen Anfange wird er nie der Wissenschaften, noch weniger des Lebens überdrüssig werden, nie seine Schulzeit beklagen. Ein solches Verfahren verschließt auf immer den faulen, morastigen

[1]) IV, 372 ff.

Weg, auf Wörter, Bücher und Urteile anderer stolz hinzutreten und ewig ein schwatzender Unwissender zu bleiben. Die Natur galt Herder ja, wie er es in der Vorrede zu den Ideen ausspricht, als ein heiliges Buch, an dessen Charakteren er mit Treue und Eifer buchstabiert habe und stets buchstabieren werde. Auch beim Unterricht in der Naturgeschichte kam es ihm — wie bei den anderen Disziplinen — nicht sowohl auf eine gedächtnismäßige Aneignung von möglichst viel Wissensstoff an als vielmehr darauf, die verschiedensten Fähigkeiten der Seele, Verstand, Geschmack, sittliches Urteil zu schärfen und auszubilden. Es soll den Schülern ein Verständnis für die Schönheit der Natur aufgehen, sie sollen von Aberglauben und falschen Vorstellungen befreit und auf die Macht, Weisheit und Güte Gottes in der Natur aufmerksam gemacht werden. Darum wird in dem Lehrplane dem naturkundlichen Unterricht große Bedeutung beigelegt, als einem wichtigen Faktor zu wahrer Humanitätsbildung. Die beiden Stunden in der Quinta werden zur Erklärung der elementarsten Dinge verwertet, ohne daß dabei experimentiert oder abstrahiert wird. Auch die Quarta beschäftigt sich noch mit den merkwürdigsten Produkten der Natur, die der Knabe sieht und gebraucht, z. B. den Materialien des Handels aus fremden Ländern usw. In Sekunda und Prima werden die naturkundlichen Belehrungen in der Stunde für gemeinnützige Kenntnisse fortgesetzt und zum Abschluß gebracht. Für alle Klassen fordert Herder, ganz im Anschluß an Rousseau, daß möglichst anschaulich unterrichtet und stets vom Experiment ausgegangen werde. Darum wünscht er in seiner Eingabe an den Herzog (1779), daß eine Summe ausgeworfen werde zur Anschaffung von Apparaten und Instrumenten zur Veranschaulichung des Unterrichts. Das war für die damaligen Verhältnisse eine immerhin noch neue Forderung, denn man hatte sich bisher mit Bildern begnügt, was aber Herder — dabei über Comenius hinausgehend — zu einem ersprießlichen Unterricht nicht für ausreichend hält. Zu den Experimenten sollen Besuche von Fabriken und Werkstätten kommen, damit sich die Jugend aus eigener Anschauung mit den Vorgängen des täglichen Lebens bekannt mache. Wir sehen aus diesen pädagogisch wohlbegründeten Forderungen, wie sehr unser Neu-

humanist — in Übereinstimmung mit Baco, Montaigne, Rousseau und den Philanthropinisten sowie den Hallensern und Gesner — sich den Ansprüchen des praktischen Lebens anzupassen weiß und auch die Unterweisung in der Naturgeschichte in den Dienst der Humanitätsbildung zu stellen bestrebt ist.

Mathematik.

Ja, selbst die abstrakteste der Wissenschaften, die Mathematik, erfreut sich der Wertschätzung des vielseitigen Weimarer Schulephorus. Kann sie auch nicht so unmittelbar der Humanitätsbildung dienstbar gemacht werden wie manches andere Unterrichtsfach, so erfüllt sie doch die große Aufgabe, den Verstand zu schärfen, die Aufmerksamkeit auf abstrakte Wahrheiten zu richten und die Gründlichkeit zu stärken. Es sind zwar nur wenige Bemerkungen, die wir bei Herder über die Mathematik finden, aber sie zeigen uns deutlich, wie wichtig, ja unentbehrlich sie ihm für die rechte Bildung erscheint. „Außer den genannten Wissenschaften", so spricht er sich darüber aus,[1]) „möchte ich auch die Mathematik nicht gern von dem Kreise bildender Kenntnisse ausschließen, da sie es eben ist, die durch sinnliche Figuren nebst dem, was an ihnen bemerkt und erwiesen wird, unsere Aufmerksamkeit mehr als irgendein anderes Studium auf abstrakte Wahrheiten richtet, an ihnen mittels der vorgezeichneten Figur festhält, auch sowohl die Hand als das Auge, noch mehr aber die betrachtende Seele zur richtigen Genauigkeit gewöhnt. Da nun der Mensch für alle Geschäfte des Lebens nichts besseres lernen kann als Aufmerksamkeit, zu sehen, was da ist, woraus es entspringt und was aus ihm folgt: so muß billig, wie Pythagoras an seinen Lehrsaal schrieb: ‚Niemand komme ohne Geometrie herein', an die Tür der oberen Klassen eines Gymnasii geschrieben werden: ‚Niemand gehe ohne Geometrie heraus'."

Bereits in der Quinta beginnt eine Art propädeutischen Mathematikkursus, doch ist hier die Arithmetik nur ein Spiel mit Zahlen und die Geometrie ein solches mit Linien. Auf das Zeichnen, das Hand und Auge bildet und, wenn die Arbeiten ge-

[1]) XXX, 150.

lingen, Wohlgefallen an dem Gegenstande erregt, legt er großes Gewicht. In Quarta wird die Arithmetik weiter getrieben, vor allem in den sogen. angewandten Aufgaben. Die Geometrie ließe sich vielleicht in dieser Klasse schon ganz absolvieren (?), auch hier sind viele Nachzeichnungen das beste. Die Sekunda hat wenig Arithmetik, dagegen an der Hand eines leichten Lehrbuches ist hauptsächlich Geometrie zu üben; ähnlich ist die Instruktion für die Prima, nur kommt hier noch etwas angewandte Mathematik dazu. Als passendste Methode wird die sokratische empfohlen, damit der Stoff nicht nur gedächtnismäßig angeeignet, sondern durch Fragen und Winke entwickelt werde. So wird Richtigkeit und Genauigkeit im Verbinden und Folgern gelernt. Sind es auch — ähnlich wie bei Gesner — noch ziemlich bescheidene Forderungen, die Herder in der Mathematik stellt, so hat er doch volles Verständnis für den hohen formalen Bildungswert dieser Disziplin und möchte sie durchaus nicht in dem Lehrplan eines Gymnasiums missen.

Logik und Metaphysik.

Endlich hält Herder, gleichsam als Krone und Abschluß der Schulstudien, eine kurze Unterweisung in Logik und Metaphysik im Anschluß an Ernestis initia sowie einen Überblick über die Geschichte der Philosophie für ebenso notwendig als nützlich in der Prima jedes Gymnasiums. Am liebsten wäre es ihm, wenn der Unterricht nach Gesners Isagoge erteilt würde, einem in seinen Augen ganz vortrefflichen Buche, aber er will es zunächst bei dem gewohnten Lehrbuche bewenden lassen. Die Beschäftigung mit der Philosophie erscheint ihm besonders für das Verständnis der Schriften Ciceros wertvoll, auch gewinnen die Schüler durch dieses Studium eine bessere Einsicht in alle anderen Wissenschaften, die sie treiben.[1])

Überschauen wir nun alles, was Herder über die Bedeutung der Unterrichtsstoffe für die Humanitätsbildung und die richtige methodische Behandlung derselben ausgesprochen hat, so können wir nur staunen über die trefflichen, ja meist unübertrefflichen Gedanken,

[1]) XXX, 449 ff.

denen wir bei ihm begegnen, denn sowohl in der durchaus gerechten Schätzung des Bildungswertes der einzelnen Wissenschaften als auch in den bis ins einzelne gehenden methodischen Anweisungen ist bis jetzt kaum Besseres von den berufensten Pädagogen geboten worden. Allerdings kann man wohl bei der großartigen Vielseitigkeit des Bildungsstoffes und der gleichmäßigen Betonung der realia neben den humaniora kaum das Bedenken unterdrücken, ob sich der von Herder geforderte Lehrplan ohne große Überlastung der Schüler auf die Dauer hätte durchführen lassen. Wir sahen ja, wie aus Mangel an Zeit so mancher Stoff der sogen. Privatstunde überwiesen werden mußte, und sicherlich wurde der häusliche Fleiß der Schüler auch stark in Anspruch genommen. Aber Herder glaubte, um sein hohes Ziel, allseitige Humanitätsbildung zu erreichen, nicht irgendein Fach, etwa die Sprachen, auf Kosten der anderen bevorzugen, dagegen aber für diese Aufgabe alle Kräfte der Jugend bis aufs letzte anspannen zu dürfen. Ob nicht schon damals die heute so beliebten Klagen über Überbürdung laut geworden sind, entzieht sich unserer Kenntnis, jedenfalls haben diese alsbald eingesetzt, als man in Preußen unter Altenstein und Joh. Schulze den Herderschen Utraquismus in den höheren Schulen Preußens einführte.

III. Vergleich der gymnasial-pädagogischen Ideen Gesners mit denen Herders.

In fast allen seinen reformatorischen Bestrebungen für das höhere Schulwesen finden wir Herder in den Spuren Gesners, und in den Schulreden sowie den Instruktionen, auch sonst noch hier und da, bezieht er sich so oft und gern auf den ehemaligen Weimarer Konrektor, daß es sehr nahe liegt, beide Männer in ihren pädagogischen Ansichten, insbesondere in bezug auf die Gestaltung des höheren Schulwesens ihrer Zeit, miteinander zu vergleichen. Einig sind sich beide in dem Grundgedanken, daß die Aufgabe der Gelehrtenschule eine universalistische Bildung sein müsse, daß nicht der spätere Beruf maßgebend sein dürfe für die Auswahl der Unterrichtsstoffe und ihre methodische Behandlung.

Humanitätsbildung ist bei beiden das Ziel alles Unterrichts, und da diese so vielseitig als möglich gestaltet werden soll, betonen beide neben der studia humaniora im engeren Sinne auch den hohen Bildungswert der Realien. Damit hängt aufs engste zusammen, daß Gesner und, mit ausdrücklicher Berufung auf ihn, auch Herder energisch Front machen gegen die bisherige einseitige lateinische Bildung, vor allem gegen die damals durchaus noch nicht überwundene Imitationsmethode. Gerade in bezug auf die geistvollere, tiefere Behandlung der Antike, die liebevolle Versenkung in den Geist des Altertums, nicht nur in den Aufbau der Sprache, ist Gesner, wie Herder dankbar anerkennt, sein Lehrmeister gewesen. Auch darin stimmt er ihm völlig bei, daß gerade die Beschäftigung mit den Alten so recht geeignet sei, ethische Werte für die Bildung der Jugend zu gewinnen und auch bei der rechten Behandlung auf Verstand, Urteil und Geschmack fördernd und veredelnd zu wirken. In dieser Hinsicht steht beiden das Griechentum an erster Stelle. Daher auch ihre besondere Wertung des Griechischen als eines der vorzüglichsten Bildungsmittel, daher die von beiden immer wieder erhobene Forderung, daß dem griechischen Unterricht mindestens dieselbe Bedeutung zukomme wie dem lateinischen und er damit als ein obligatorisches Fach in jedes Gymnasium gehöre. Freilich ist Gesner wenigstens seinerzeit mit dieser Forderung nicht durchgedrungen, aber Herder konnte sich bei der Wiedereinführung des Griechischen in Weimar auf die bekannte Autorität des Göttinger Philologen berufen, der schon vor ihm als Weimarer Konrektor so eifrig für die Aufnahme des griechischen Unterrichts eingetreten war, und seine Bemühungen waren diesmal nicht vergebens. Waren sich unsere beiden Neuhumanisten so einig in der großen Begeisterung für die einzigartige Hoheit und Schönheit der Antike, so gingen sie darin doch nicht so weit, der höheren Schule nun eine spezifisch klassische, ganz dem Altertum zugewandte Gestalt zu geben, sondern sie finden sich vielmehr zusammen in dem Bestreben, dem Schulwesen einen nationalen Charakter aufzuprägen. Deutsche Männer sollen aus den Gymnasien hervorgehen, nicht halt- und farblose Kosmopoliten oder nur im Altertum lebende, weltfremde Jünglinge, darum muß auch mehr als bisher deutsche Sprache und deutsche Geschichte ge-

trieben werden, wiederum etwas ganz Neues gegenüber der bisherigen lateinischen Bildung. Namentlich Herder vertritt von seinem geschichtsphilosophischen Standpunkte aus die Überzeugung, daß jede Schule ihren besonderen Nationalcharakter tragen müsse, aufs nachdrücklichste. Wenn derselbe endlich wünscht, daß im Gymnasium die Klassen bis Tertia eine Art Realschule bilden sollen, auf denen sich dann erst das eigentliche Gymnasium aufzubauen habe, so kann er sich bei diesem Vorschlag fast wörtlich auf Gesner berufen. So sind es gar manche Forderungen und Reformvorschläge, die beiden Pädagogen gemeinsam sind, und Herder erkennt es oft genug dankbar an, wieviel er Gesner verdankt und wie er sich in vieler Beziehung — namentlich in der Behandlung der Lektüre — ganz und gar ihm anschließt. Ja, er wird zuweilen ein geradezu enthusiastischer Lobredner des „unsterblichen" Gesner. Aber dennoch zeigen sich bei näherer Betrachtung gar manche Verschiedenheiten zwischen beiden. Gesner ist mit seinen philosophischen und religiösen Anschauungen noch völlig ein Mann der Aufklärung, während Herder diese nicht nur für sich überwunden hatte, sondern sie sogar mit Erfolg bekämpfte. Darum finden wir bei Gesner noch zahlreiche Berührungspunkte mit dem Philanthropinismus, für den ja der Weimarer Schulreformer nur harte Worte der Ablehnung hatte. Es fehlte bei Gesner vor allem der hohe geniale Flug der Gedanken, den wir bei Herder auch da finden, wo er sich über die Erziehung äußert. Herder sieht wie von einer hohen Warte aus schon in der Zukunft ein neues, echt humanes Geschlecht heranblühen, ihm handelt es sich nicht nur um die Erziehung einzelner zu sittlichen, tugendhaften Staatsbürgern, sondern ihm ist die rechte Humanitätsbildung auch ein heiliges Werk der Menschheitskultur, eine Stufe empor zu dem Endziele aller menschlichen Entwicklung, der vollen Verwirklichung der Humanität. Solche weitschauenden Gesichtspunkte finden wir bei Gesner nicht, sein Ziel, das durch die Erziehung erreicht werden soll, ist doch wesentlich mitbestimmt durch die Rücksicht auf den „gemeinen Nutzen"; nicht die allumfassende Humanität erstrebt er so sehr, sondern es genügt ihm meistens, die Jugend auf den Weg der Tugend und der persönlichen Glückseligkeit gewiesen zu haben. Allerdings begegnen wir bei Herder

auch oft genug Äußerungen, in denen er auf das unmittelbar Praktische deutlich genug hinweist, während auch bei Gesner weiterumfassende Gesichtspunkte nicht ganz fehlen. Aber im allgemeinen ist der erwähnte Unterschied zwischen beiden sicherlich vorhanden und erklärt sich auch ganz natürlich daraus, daß Gesner noch mitten in der realistischen Strömung seiner Zeit stand, während Herder selbst ein Vorkämpfer des Idealismus war. Gesner ist mehr der nüchterne, fleißige Philologe, der mit großem Geschick und Verständnis die alten Autoren kommentiert, für den Schulgebrauch Chrestomathieen und Grammatiken zusammenstellt oder überarbeitet und bis ins einzelne gehende Schulordnungen mit großer pädagogischer Erfahrung verfaßt, während Herder seinen Blick immer auf die gesamte menschliche Bildung richtend, mehr allgemeine Richtlinien und Anweisungen gibt, ohne dabei als praktisch erfahrener Schulmann auf ganz spezielle methodische Bemerkungen zu verzichten. Herder selbst hat diesen Unterschied herausgefühlt und in einer Rezension über Gesners Isagoge vom Jahre 1776 sich offen darüber ausgesprochen. Er erkennt darin dankbar an, daß Gesners Menschlichkeit in den Schulwissenschaften darin bestand, daß er über die Sklavenmethode der lateinischen Grammatik, des Deklinierens und Vokabellernens hinweg war und die Sprachen gern lebendig machen wollte. Er drang damit aber in der Schule nicht durch. Die Schranken des Schulmannes werden aber bei Gesner recht bald offenbar. „Wo die Wortwissenschaft, die Kenntnis der Titel oder endlich eine gewisse Schlichtheit und Rundigkeit des Begriffs genug war," so fährt Herder wörtlich fort, „ist Gesner vortrefflich. Wo aber schlichter Blick und gesunder Menschenverstand, wo der Philologe nicht hinreicht, z. B. beim Anwuchs der Realwissenschaft in unseren Zeiten, bei Poesie, Musik, Malerei, Mythologie wird er dürre und unter seiner eigenen Würde . . . Seine Regeln vom Lernen sind gülden . . . Klassisch geradezu sind die Abschnitte von der lateinischen und griechischen Sprache . . . Er hat zwar Sinn für das Wunderbare aber keinen für tiefere Poesie, er ist nur Schulpoet . . . Bei Genealogie, Heraldik, Reisen und Gelehrtengeschichte bleibt er wiederum in lauter Gelehrsamkeit stecken und denkt nicht an die Gottesgabe Geschmack, Verstand und Genie." Was Herder

seinem sonst so hoch verehrten Vorgänger hier vorwirft, ist also vor allem die Kleinkreisigkeit und Eigenliebe, das ewige Ich und Beziehen auf sich selbst, kurz engherziges und kurzsichtiges philologisches Schulmeistertum. Daß aber solche wohlberechtigten Vorwürfe Herder nicht die Augen für die großen Vorzüge Gesners verschlossen, sehen wir aus einer weniger bekannten Anmerkung zu der 3. Sammlung der „Fragmente", in der es von Gesner heißt: „Wer von unseren Philologen ist ein Gesner an Kenntnis und Liebhaberei der Römer; und wie sehr er den lateinischen Geist in unseren Schulen hasset, das mögen seine kleinen deutschen Schriften beweisen: das macht aber, Gesner war nicht bloß ein römischer Philolog, er war ein Schulmann, der wahre Unterweisung kannte".[1])

Es fehlte also Gesner an der Großzügigkeit der Ideen, wie wir sie bei Herder so ausgeprägt finden. Der „Vater der Philologie" hat daher diesem wohl reiche Anregungen, namentlich für den Sprachunterricht geben können, aber Herder ist weit über Gesners doch verhältnismäßig enge Kreise hinausgegangen und hat namentlich durch seine Vertiefung und Verklärung der Humanitätsidee und sein beredtes, kraftvolles Eintreten für dieselbe sich einen viel nachhaltigeren Einfluß auf die Gestaltung unseres höheren Bildungswesens zu verschaffen vermocht als jener. Beide zusammen stehen aber in der Geschichte des gelehrten Unterrichts da als die Pioniere einer neuen Zeit. Gesner schmiedet das Rüstzeug für die neue Bildung und bildet in seinem philologischen Seminar die Hilfstruppen aus, Herder dagegen zeichnet den genialen Plan, nach dem diese zu arbeiten haben und steckt das hohe Ziel, dem sie mit allen Kräften zustreben sollen. So hat jeder von beiden sein besonderes Verdienst um die Entwicklung unserer gelehrten Bildung, und wenn man beide mit Recht als die Mitbegründer unseres heutigen neuhumanistischen Gymnasiums bezeichnet, so zeigt dies schon, daß ihre Reformgedanken auch heute noch — wenn auch nicht ohne manchen Widerspruch — frische Lebenskraft bewahrt haben.

[1]) I, 379.

IV. Gesners und Herders Stellung innerhalb der Geschichte des gelehrten Unterrichts.

Wenn auch bei den einzelnen Abschnitten schon wiederholt auf die Beziehungen Gesners und Herders zu anderen Pädagogen hingewiesen ist, so soll jetzt noch einmal im Zusammenhange ihre Stellung innerhalb der Gymnasialpädagogik zu fixieren der Versuch gemacht werden. Um Gesners Stellung zu den früheren und seinen zeitgenössischen Pädagogen hat man sich verschiedentlich gestritten. So rechnet ihn v. Sallwürk noch ganz zu den Hallensern, Paulsen betont dagegen mit Recht — wie Pöhnert dies ausführlich nachgewiesen hat — seine vielfachen Berührungspunkte mit den Philanthropinisten, während Eckstein ihn weder zu den Pietisten und noch viel weniger zu den Basedowianern zählen möchte. Am wenigsten scheint mir Sallwürk[1]) unserem Neuhumanisten gerecht zu werden. Wenn er von ihm behauptet, „Rücksicht auf den praktischen Nutzen in Leben und Beruf und Bildung des Urteils bestimmen auch bei ihm Lehrplan und Methode", so vergißt er dabei, wie gerade Gesner sich des öfteren dagegen ganz deutlich erklärt hat, daß alle Bildung nur den künftigen Beruf im Auge haben solle und daß er vor allem auf die allgemeine Bildung großen Wert legt. Ebensowenig gerechtfertigt ist Sallwürks Urteil über Gesners Stellung zum Altertum: „Wenn er auf das klassische Altertum größeren Wert legt als manche Pädagogen dieser (d. h. der rationalistischen) Richtung, so geschieht es aus einem Grunde, welcher diese Wertschätzung wieder etwas verringert; er glaubte, die Alten hätten in den Wissenschaften darum mehr geleistet als die späteren Zeiten, weil sie nicht durch das Erlernen fremder Sprachen so viel Zeit hätten verlieren müssen, darum müsse man jetzt durch methodische Künste das Erlernen der Sprachen in kürzerer Zeit ermöglichen". Diese einseitige Darstellung, die sich nur auf eine Äußerung in seinem Erstlingswerk[2]) stützen kann, könnte zu der irrtümlichen Meinung führen, als hätte Gesner die Beschäftigung mit den Sprachen gar nur als

[1]) vgl. Rein, Enzyklop. Artik. Gesner.
[2]) Institt. 40.

ein notwendiges Übel aufgefaßt, während Gesner doch sich sonst immer nur dahin ausgesprochen hat, daß nach seiner Ansicht zuviel Zeit bei dem grammatischen Unterricht verbracht würde, daß aber der außerordentliche Bildungswert der fremden Sprachen stets anerkannt werden müsse. Wenn Pöhnert[1]) ebenfalls zu dem Schluß kommt, daß Gesner mit seiner Stellung zum Studium der klassischen Sprachen den Philanthropinisten bedenklich nahe rücke, so ist diese Meinung in solchem Umfange nicht richtig, denn er hat hier auch nur die Stelle aus den Institutionen im Auge, ohne die vielen anderen gegenteiligen Aussprüche Gesners gebührend zu berücksichtigen. Ich verweise vielmehr auf Herders vortreffliches Urteil über Gesner,[2]) der ja dessen Ausführungen über Lateinisch und Griechisch als klassische bezeichnet, und auf das, was oben über Gesners Stellung zur Antike ausgeführt ist. Pöhnert kam es ja bei der Tendenz seiner Untersuchung hauptsächlich darauf an, die Beziehungen Gesners zu den Dessauern nachzuweisen, und dabei hat er die Unterschiede zwischen den beiden Richtungen weniger deutlich gekennzeichnet. Nein, wenn wir unseres Pädagogen Stellung in diesem Punkte präzisieren sollen, so können wir sicher mit Recht sagen: Gesner war überzeugter Humanist, wenn auch nicht nach der Methode, so doch nach dem Geiste. Mit seiner ganz originellen Forderung in bezug auf den rechten Betrieb der Lektüre geht er ja weit über die Pietisten hinaus, von denen, wie v. Sallwürk meint, man ihn vergeblich loszureißen suche. Letzteres hatte Gesner bereits selbst getan, als er in Leipzig das in pietistischem Geiste eingerichtete Thomasgymnasium nach neuhumanistischen Grundsätzen umgestaltete. Man hatte ja dort auch wie in Halle die Lektüre der „heidnischen" Klassiker verpönt und trieb nur Grammatik und Rhetorik zwecks formaler Verstandesbildung. Da war es das erste, daß Geßner der Lektüre der Alten wieder zu ihrem Rechte verhalf. Gemeinsam ist ihm dagegen mit den Pietisten und auch den Anhängern Basedows seine warme Befürwortung der Realien. Aber zum Altertum steht er ganz anders als beide. Er sieht in

---

[1]) a. a. O. S. 85.
[2]) vgl. 81.

den Klassikern nicht vergangene Größen, die uns nichts mehr zu sagen haben und auf die wir herabblicken können, wie es die Philanthropinisten mit den Pietisten taten, sondern die edelsten und größten Seelen, die es jemals gegeben. In ihnen ist die schönste und freiste Entwicklung des menschlichen Geistes verwirklicht, und im geistigen Verkehr mit ihnen empfangen wir echt menschliche Bildung, da werden Verstand und sittliches Urteil geschärft und geläutert. Das ist der hohe Bildungswert der Antike, und unter diesem Gesichtspunkte muß die Lektüre der Alten getrieben werden. Diese neue Auffassung des Altertums und der Bedeutung der klassischen Studien, die sich nicht mehr lediglich auf die Imitation beschränken dürfen, weist unserm Gesner eine ganz besondere Stellung in der Geschichte der Pädagogik zu. Er bricht mit dem althumanistischen, bis dahin immer noch geltenden Prinzip der Imitation und setzt an seine Stelle als Hauptsache beim Studium der Alten die reiche und darum so bereichernde Lektüre. Dabei verbindet er mit diesem „Neuhumanismus" eine hohe Wertschätzung der realen Wissenschaften, damit die Bildung nicht einförmig werde und auch das praktische Leben Berücksichtigung finde. Ja, er hat sich sogar, was gern zugestanden sei und von uns oben im einzelnen nachgewiesen ist, nicht ganz freigehalten von dem damals herrschenden utilitaristischen Zeitgeiste, sondern wir finden vielmehr oft bei ihm Anklänge an Rousseau und nahe Beziehungen zu dem Philanthropinismus, so daß sich Trapp — trotz Ecksteins Widerspruch — mit Recht für einzelne seiner Reformen auf Gesner berufen konnte. Diese Berührungen betreffen aber in der Hauptsache fast nur äußere, methodische Fragen, der Geist hingegen, der uns aus Gesners Schriften entgegenweht, ist doch ein ganz anderer als der, den wir bei Basedow oder Rousseau spüren; es ist bei ihm echte humanistische Begeisterung für die hohe Geisteskultur des Altertums und deren erzieherische Bedeutung für die Gegenwart, die den Grundton seiner ganzen Pädagogik bildet, und damit tut er als erster einen bedeutsamen Schritt über Pietismus und Philanthropinismus hinaus. Es beginnt mit ihm tatsächlich ein neuer Abschnitt der Pädagogik, der Neuhumanismus. Er hat die klassischen Studien, die durch die vereinten Bemühungen der Rationalisten und der

Anhänger Franckes aus den Schulen verdrängt werden sollten, wieder an ihren gebührenden Platz gestellt, das ist und bleibt sein größtes Verdienst um unsere höheren Schulen. Trefflich charakterisiert Paulsen[1]) die neuen Bestrebungen, deren Prophet der Leiter des ersten philologischen Seminars war: „Die Göttinger Pädagogik findet für die alte Literatur neue Verwertung: nicht um sie fortzusetzen muß man sie studieren, sondern um sie zu genießen und durch Bildung des Urteils und Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene und eigentümliche Hervorbringungen in Philosophie und Wissenschaft, in Kunst und Dichtung vorzubereiten. Es ist das Zeitalter Goethes, auf welches Gesner weissagt". Ist es nun auch Gesner nicht vergönnt gewesen — wie Herder es bezeugt —, seine Bemühungen um die Einführung des neuen Humanismus in die Schulen von Erfolg gekrönt zu sehen, so fanden seine Ideen doch begeisterte Aufnahme bei einem Ernesti, Fr. A. Wolf und W. v. Humboldt. Namentlich in den beiden letzteren gewann der Neuhumanismus seine überzeugtesten Vertreter, und durch sie wurde ihm auch bald Eingang in die höheren Schulen, namentlich Preußens, verschafft. Und wenn heute noch das von Gesner formulierte Verhältnis zum Altertum der Grundgedanke unserer deutschen Gymnasien ist, so stehen wir nicht an, Gesner einen der Väter des heutigen neuhumanistischen Gymnasiums zu nennen, soweit er auch im übrigen mit vielen seiner Forderungen, besonders in bezug auf den Unterricht im Deutschen, der Geschichte und Mathematik hinter der Gegenwart zurückbleibt.

Als einen dankbaren Schüler Gesners lernten wir bereits Herder kennen, hatten aber auch zugleich gesehen, daß er in vieler Hinsicht über seinen Meister hinausgewachsen war. Wenn man des ehemaligen Weimarer Konrektors Stellung innerhalb der Pädagogik etwa so formulieren kann: Er steht zwischen Pietisten und Philanthropinisten in der Mitte und doch infolge seiner tieferen Auffassung und richtigen Bewertung der klassischen Studien eine Stufe höher als beide, so ist es bei Herder bedeutend schwieriger, ihm einen festen Platz in der Geschichte des gelehrten Unterrichts

[1]) Gesch. d. gel. Unterr. II, 21.

zu geben. Diese Schwierigkeit liegt vor allem begründet in dem Sprunghaften, Sichoftwidersprechenden, man könnte fast sagen Fragmentarischen in Herders ganzem Wesen und in seinen Schriften. Er schließt sich nie einer Persönlichkeit oder Richtung ganz an, sondern gerät fast mit allen, die mit ihm in Berührung kommen, in Widerspruch trotz vielleicht früherer enthusiastischer Begeisterung. Bezeichnend dafür ist sein Verhältnis zu Kant, Rousseau, Lavater, Basedow, Goethe u. a. Zuerst überall begeisterte Freundschaft und Zustimmung, später Abkehr und Widerspruch bis zu ungerechtester Verkennung und verblendetem Haß. Ebenso widerspricht er sich auch gar oft in Fragen der Erziehung. Vergleichen wir z. B. seine radikalen Ansichten über die alten Sprachen im Reisejournal mit seinen Aussprüchen hierüber in den Schulreden und Instruktionen oder die Stellung des jungen Herder zum Französischen mit der gegen das Ende seiner Wirksamkeit bekundeten u. a. m., so finden wir da überall Widersprüche und Verschiedenheiten, die sich nur zum Teil aus der zwischen Riga und Weimar liegenden Entwicklung Herders erklären. Er hat nie ein abgeschlossenes System seiner Pädagogik, keinen Typus, keine feste Methode, sondern, wo er gute Gedanken fand, nahm er sie gern auf und fügte aus eigener Erfahrung noch viel Gutes hinzu. Nicht als ob er nicht auch manche wertvolle originelle Gedanken entwickelt habe, aber es fehlt bei ihm in bezug auf seine Pädagogik ein besonderes charakteristisches Moment, das es uns ermöglichte, ihm wie anderen Pädagogen, z. B. Rousseau, Comenius, Basedow einen ganz bestimmten Platz innerhalb der Geschichte der Erziehung anzuweisen. So anregend und befruchtend seine Ideen in seinem engeren persönlichen Wirkungskreise auch sein mochten, soweit sie auch durch seine Schriften in weiteren Kreisen zur Kenntnis und Anerkennung gelangten, so schwierig ist es, wie Dahms ganz richtig bemerkt,[1]) Herders Stellung in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit im einzelnen darzulegen. Es wird sich diese Aufgabe bei der Fülle der Gedanken mit ihren vielen Abweichungen und Widersprüchen kaum restlos lösen lassen. Baumgarten ist, soweit ich sehe, der einzige, der mit ziemlich gutem Erfolge sich dieser Aufgabe unterzogen hat, wenn ich auch nicht

[1]) XXX, X.

mit allen seinen Ergebnissen einverstanden sein kann. Ihm ist es z. B. gelungen nachzuweisen, wie Herder in seinen allgemeinen pädagogischen Gedanken gegenüber Comenius, Baco, Montaigne und Hume eine fast selbständige Position einnimmt, mit ihnen wohl hier und da Berührungen zeigt, aber im allgemeinen weniger direkt unter ihrem Einfluß stand. Größer war entschieden die Einwirkung Rousseaus auf unsern Pädagogen, wenn sie auch m. E. viel zu sehr überschätzt wird. Namentlich gibt Hettner[1]) ein ganz verkehrtes Bild, wenn er von Rousseau als dem eigentlichen Lehrer und Leiter von Herders Jugendbildung spricht. Allerdings begeisterte sich dieser als junger Student aufs höchste für Rousseaus Schriften, ja er begann und beschloß nach seinem eignen Geständnis seinen Tag mit Rousseaulektüre. Doch er kam bereits in Riga sehr bald von dieser übertriebenen Begeisterung zurück in der richtigen, von Hume überkommenen Erkenntnis, daß der in Émile so hoch gepriesene Naturzustand eine leere Utopie, dagegen der Mensch von vornherein zu gegenseitiger Bildung veranlagt sei. Darum ist Rousseau ihm wohl auch später maßgebend für manche Erziehungsprinzipien, sofern diese sich treu an die ursprüngliche Natur des Menschen anschließen, aber in bezug auf die gesellschaftliche Erziehung konnte er ihm nicht folgen. Er wahrt sich ihm gegenüber eine völlig freie Stellung. Ebenso wie er auf des Franzosen Seite steht, wenn dieser sich gegen die Aufklärung als das letzte Ziel aller Bestrebungen wendet, ebenso hält er es im Gegensatz zu ihm für durchaus verkehrt, Zustände wieder herbeiführen zu wollen, die es nie gegeben habe, die historisch gewordene Gegenwart in „menschenfeindlicher Sentimentalität" zu verleumden und „Romanbildern" nachzugehen. Herder nahm also auch hier das Gute, was er bei Rousseau fand, gern an, lehnte aber mit richtiger Empfindung das Übertriebene und Unnatürliche in dessen pädagogischen Anschauungen ab. So hat er bald Lob, bald Tadel für ihn, ist aber niemals, wie Hettner nachzuweisen versucht, ein bedingungsloser Verehrer von dem Verfasser des Émile gewesen.[2]) Wichtiger für unsere Frage nach

[1]) Hettner, Literaturgesch. d. 18. Jahrh. III, 3a.
[2]) vgl. hierzu noch Haym I, 341 ff.

Herders Stellung innerhalb des gelehrten Unterrichts ist sein Verhältnis zur rationalistischen Pädagogik und deren Hauptvertretern, den Philanthropinisten. Die „Vorstellung an Menschenfreunde", ganz in Rousseaus Geiste verfaßt, hatte auf den jungen Herder, der sich gerade damals besonders eifrig mit Erziehungsfragen beschäftigte, einen tiefen Eindruck gemacht, und deshalb freute es ihn um so mehr, auf seiner Rückkehr aus Frankreich in Hamburg Basedow kennen zu lernen. Aber wie enttäuscht war er von dieser Begegnung, denn er fand bei Basedow alles das verzerrt und übertrieben vor, was er an eigenen Reformgedanken schon in seinem „Reisejournal" niedergelegt hatte. Des „Menschenfreundes" Nüchternheit und Plattheit, sowie dessen Unklarheit über die eigenen Ziele, sein „verwirrter Kopf, der Stunden habe, da er nicht wisse, ob der Himmel blau sei", alles das stieß Herder so ab, daß er sich später zu der bekannten Äußerung versteigen konnte, dem pontifex maximus zu Dessau möchte er keine Kälber zur Erziehung übergeben, geschweige denn Menschen. Die spielende Art des Lernens, bei der alles in usum delphinorum aevi nostri zurecht gemacht sei, der mangelnde Ernst, die sogen. „Natürlichkeit" der Erziehung, die doch von wahrer Natur so weit entfernt sei, die stete einseitige Rücksicht auf den krassesten Utilismus, alles dieses mußte ja einen Mann wie Herder notwendig abstoßen, und seine Abneigung gegen die ganze philanthropinistische Pädagogik ist daher leicht erklärlich. Besonders opponiert er auch gegen die in Dessau beliebte Behandlung der Sprachen, die gänzlich in Spielerei ausartete, da man meinte, es ließen sich Sprachen „ohne Gedächtnis, Mühe und Grammatik" lernen. Gegen den übertriebenen Realismus, der am Philanthropin herrschte, wendet er sich als Humanist ganz energisch in seiner 2. Preisschrift v. J. 1775 — also kurz nach der Gründung der Dessauer Anstalt — mit dem Verdikt: „Wer, unter welchen Vorwänden es auch sei, der Jugend die Werke der Alten aus den Händen bringt, was er ihnen dafür auch von seinen Sächelchen in die Hand gebe, Enzyklopädie, Lehrbuch, Regel, Realien kann den Schaden mit nichts ersetzen". So steht Herder also in ausgesprochenem Gegensatze zu den Philanthropinisten.

Zu den Hallenser Pädagogen nimmt er eine ganz ähnliche

Stellung ein wie Gesner, d. h. er teilt ihre Ansicht von der Berechtigung der Realien in den höheren Schulen, aber sein Erziehungsideal ist doch ein ganz anderes, denn er setzt an die Stelle der pietas die humanitas, woraus sich denn auch seine völlig andere Stellung zum Altertum ergibt.

Am nächsten scheint Herder herangerückt an F. A. Wolf und W. v. Humboldt, aber es sind doch, wie wir sehen werden, nur gewisse Berührungspunkte zwischen ihnen, so daß die drei doch nicht ohne weiteres miteinander in eine Linie fallen. Wenn Ziegler[1]) das Verhältnis zwischen Herder und Wolf so ausdrückt: „Hat Herder vielleicht am ersten die Bedeutung der neuen Auffassung der Antike für die Menschenbildung in ihrem ganzen Umfange erfaßt und begriffen und sie auch alsbald in seiner schulamtlichen Tätigkeit der Jugenderziehung zugute kommen lassen, so kam nun der esoterische Vertreter der studia humaniora, der sie wissenschaftlich vollends auf ihre Höhe hob und von ihr herab doch auch seinerseits der Schule nicht vergaß: das war Fr. Aug. Wolf", so trifft er damit im großen und ganzen wohl das richtige. Doch Herder ist nicht ein so einseitiger Philologe und Hellenist wie Wolf, der „am liebsten allen andern Vögeln die Federn ausriß, um sie dem griechischen Paradiesvogel allein zu lassen". Er stand vielmehr trotz seiner hohen Begeisterung für die Antike durchaus auf dem Boden christlicher Weltanschauung, und ebenso bewahrte ihn sein praktischer, auf das Reale nicht minder wie auf das Ideale gerichteter Sinn davor, die anderen Wissenschaften zugunsten der humaniora in der Schule zu vernachlässigen. Wolf selbst hielt Herder durchaus nicht für einen echten Humanisten, sondern kritisierte z. B. sehr scharf dessen zweiten Beitrag zu den Horen: „Homer, ein Günstling der Zeit".[2]) Nachdem er dem Verfasser verschiedene Flüchtigkeiten vorgeworfen hat, faßt er seine Kritik zusammen in dem boshaften Erguß: „Das Ganze ist ein Gemisch von gemeinen und halbverstandenen Gedanken, wie sie nur jemand fassen kann, dem die Geistesstimmung, womit eine so äußerst verwickelte Aufgabe der historischen Kritik

[1]) Geschichte der Pädagogik 273.
[2]) Allgem. Literaturzeitung v. 24. Okt. 1725.

zu behandeln ist und die hierzu notwendigen Kenntnisse so gut als völlig fremd sind" usw.[1]) Dieses hochmütige Urteil Wolfs übersieht ganz, daß gerade Herder der Mann war, dem die „Geistesstimmung", das kongeniale Verständnis für das Altertum so eigen war wie selten einem andern, und der gerade dieses stets so besonders laut gefordert hatte als Grundlage für jede Altertumsforschung. Freilich darin mag Wolf recht haben, daß Herder nicht solche gründlichen philologischen Kenntnisse zur Seite standen wie seinem Kritiker, und so scheint mir der Unterschied zwischen den beiden Männern, die beide begeistert sind für griechische Kunst und Poesie, darin zu liegen, daß der eine — Wolf — ganz im Griechentum aufging, während Herder universalistisch genug war, um auch ganz andersartige Wissenschaften in den Kreis seiner Betrachtungen zu ziehen. Dem Bildungsideal Herders näher steht wiederum dasjenige W. v. Humboldts. Auch für diesen feinsinnigen Ästhetiker ist die leitende Idee seiner Pädagogik die allgemeine humane Bildung, die Entfaltung der Individualität, deren eifrigster Apostel neben Schleiermacher er gerade ist, die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte, die „Totalität", wie sie sich in der hellenischen Kultur am vollkommensten und reinsten darstellte. Darum ist er gleich Herder kein Freund spezieller Fachbildung, etwa in Realschulen, und steuert der Gründung solcher während seiner kurzen amtlichen Tätigkeit als preußischer Kultusminister ganz energisch entgegen. Ihm ist vielmehr die Hauptsache die formale Bildung vor allem durch die klassischen Sprachen, und in den höheren Schulen sollte keine Rücksicht genommen werden auf den späteren Beruf, sondern Humboldt wollte ein Fundament der Bildung für alle Berufsarten schaffen.[2]) Letzteres ist, wie wir sahen, auch Herders Meinung, doch war dieser zugleich von dem hohen — nicht nur materialen, sondern auch formalen — Bildungswerte der Realien so überzeugt, daß er schwerlich wohl ganz mit Humboldts einseitig sprachlich-historisch orientierter Schulordnung einverstanden gewesen wäre, so sehr er auch sonst dessen Griechen-

---

[1]) Haym II, 598 ff.

[2]) vgl. hierzu: Spranger, W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens 133 ff.

begeisterung teilte und so gern er auch mit ihm und den andern großen Weimaranern sich aus der alltäglichen Nüchternheit hineinflüchtete in die Gefilde des reinen Griechentums.

Es bleibt uns nun noch übrig zu prüfen, inwieweit die Reformideen Gesners und Herders mitgewirkt haben zur Neugestaltung des jetzigen höheren Schulwesens, und welche Bedeutung ihnen heute noch zukommt. Es war schon oben erwähnt, wie beide Neuhumanisten ein Gymnasium wünschen, das bis Tertia etwa eine höhere Bürgerschule sein solle, während die oberen Klassen die eigentliche Gelehrtenschule bilden. Es entsteht so eine Kombination von Realschule und humanistischem Gymnasium, wie man sie auch heute etwa unter dem Namen Einheits- oder Reformschule kennt. Dieser Schultypus will zugleich zweierlei berücksichtigen, nämlich die Forderungen der sich unmittelbar an die Schule anschließenden Berufstätigkeit sowie der Vorbildung für das Studium. Herder gab also dem Verlangen nach realer Bildung, wie es damals immer lauter wurde, gern Gehör und ist stets ebenso wie Gesner für die Aufnahme der Realien in den Lehrplan der höheren Schulen eingetreten. Andrerseits war er für bloße Realschulen nicht zu haben, davor bewahrte ihn seine feste Überzeugung von der hohen Bedeutung der antiken Studien für wahre Humanitätsbildung. So versucht er Realismus und Humanismus in seinem Gymnasium miteinander zu vereinigen, und es entsteht in dem Herderschen Reformgymnasium eine Schulform, die ganz dem pädagogischen Zeitgeiste des ausgehenden 18. Jahrhunderts entsprach. Der beginnende Neuhumanismus zeigte schon deutlich seine Wirkungen, doch war er noch nicht so allmächtig geworden, daß er, wie später, die realistischen Strömungen hätte unterdrücken können. Es ist somit ein Kompromiß geschlossen zwischen beiden Richtungen, der allerdings nur eine Lebensdauer von etwa drei Dezennien besaß, denn schon 1812, in den neuen Lehrplänen Humboldts, sehen wir das neuhumanistische Prinzip siegreich in den Vordergrund treten. Bemerkenswert ist übrigens, daß Herder mit seinem utraquistischen Gymnasium in dieser Zeit nicht alleinsteht, denn ganz ähnliche Reformideen wie die seinigen finden sich in den „Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens“ des

preußischen Ministers v. Massow (1798). Auch hier wird dringend empfohlen ein realer Unterbau, auf dem sich dann erst das eigentliche Gymnasium aufbauen sollte. Dieser Plan wurde auch, wie Paulsen angibt,[1]) in Brandenburg unter Gedikes Mitwirkung ausgeführt, indem an Stelle von zwei alten Lateinschulen zwei Bürgerschulen eingerichtet wurden mit einem gemeinsamen dreiklassigen Oberbau einer Gelehrtenschule. Auch hier wurde, wie bei Gesner und Herder, in der Bürgerschule das Lateinisch mitgelehrt. Bald genug verschwanden allerdings diese real-humanistischen Schulgebilde unter der Herrschaft des Neuhumanismus, und das rein-humanistische Gymnasium behielt sein Monopol als Vorbereitungsstätte für das Universitätsstudium, wenn auch nicht ohne viele Anfeindung, bis in das letzte Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts. In dem von da an immer heftiger einsetzenden und heute ja noch nicht ganz beendeten Kampfe der Realanstalten gegen die Gymnasien würden wir unsere beiden Neuhumanisten sicher auf seiten der Verfechter des sogen. Reformgymnasiums finden, denn das ist ja in der Tat das Wunderbare bei beiden: ihre fast paritätische Behandlung der realia und humaniora. Daher kann ich Paulsen nicht beistimmen, der das durch Humboldt reorganisierte preußische Gymnasium als einen Ausbau der Weimarer Gelehrtenschule betrachtet, denn wenn es auch leider nicht möglich ist, aus den „Instruktionen" eine genaue Übersicht über den Stundenplan in Weimar zu gewinnen, so geht doch so viel daraus hervor, daß dort dem Griechisch und Latein weit weniger Stunden gewidmet waren als in dem amtlichen preußischen Lehrplan von 1812. In Weimar hatte man wahrscheinlich nur 54—60 Stunden Latein und 40 Stunden Griechisch gegen 76 und 50 in Preußen. Das Latein begann in Weimar erst in Quinta, das Griechisch erst in Tertia. Dafür gewann man hier mehr Zeit für die Realien. Ebensowenig, ja noch weniger, wäre Herder wohl mit dem preußischen Lehrplan von 1837 (Joh. Schulze) einverstanden gewesen, denn 86 Stunden Latein (davon 10 in Sexta) hätten ihm unmöglich als Norm erscheinen können. Am nächsten kommt, wie mir scheint, der neue

[1]) Gesch. d. gel. Unt. II, 98.

Lehrplan für die Gymnasien Preußens vom Jahre 1891 dem Herderschen. Würde man für Sexta das Latein ganz streichen, auch in Quinta und Quarta nur 6 Stunden dafür ansetzen, dagegen das Deutsch in den drei untersten Klassen noch um je eine Stunde vermehren, so käme man m. E. im übrigen — wenigstens für die unteren Klassen — fast ganz auf den Plan Herders hinaus. Was der wohlerfahrene Weimarer Ephorus immer wieder forderte: „allseitige Bildung", soll ja nach den Beschlüssen der Dezemberkonferenz durch die neuen Lehrpläne erreicht werden. Das vordem so stark betonte Prinzip der Konzentration ist damit allerdings — und mit Recht — aufgegeben. Auch unsere beiden Neuhumanisten waren keine Freunde dieses Prinzips, das doch schließlich immer wieder auf eine einseitige Betonung einer Gruppe von Unterrichtsstoffen hinauslaufen muß. Bei Herder insbesondere konzentriert sich aller Unterricht nur um den weiten Begriff der Humanität, der ihm — wie wir schon des öfteren betonten — durchaus nicht identisch ist mit klassischer Bildung, sondern die harmonische Ausbildung aller menschlichen Geisteskräfte bedeutet. Weil nun später dieses hohe, weitumfassende Ziel so oft verengt ist zu rein sprachlich-historischer Bildung auf der einen Seite und verzerrt wurde andererseits in fast ausschließlich reale Berufsvorbildung, so mußten sich naturgemäß die Kämpfe um das höhere Schulwesen ergeben, die endlich in neuerer Zeit durch die Anerkennung der Gleichberechtigung der drei Gattungen unserer höheren Schulen zu einem gewissen Abschluß gekommen zu sein scheinen. Was man also jetzt wieder als richtigen Weg zu wahrer harmonischer Bildung erkannt hat, nämlich die möglichst vielseitige Ausbildung der individuellen Kräfte, ist von Herder und vor ihm auch von Gesner schon immer als solcher gefordert worden, und über Herders Versuche, Humanismus und Realismus miteinander zu vereinigen, sind wir heute noch nicht weit hinausgekommen.

Überblicken wir noch einmal insonderheit Herders Beziehungen zu der zeitgenössischen und heutigen Gymnasialpädagogik, so können wir ihre Bedeutung kurz in folgendem zusammenfassen: Wenn es auch Herder nicht so sehr darauf ankam, eine allgemeinere Wirkung auf seine Zeitgenossen und ihre so lebhaften und mannig-

faltigen pädagogischen Bestrebungen zu erzielen, als vielmehr darauf, seine besonnenen, das Alte nicht umstürzenden, sondern an dasselbe vorsichtig anknüpfenden Gedanken innerhalb des Rahmens seines amtlichen Einflusses geltend zu machen, so sind die von ihm vertretenen pädagogischen Anschauungen nicht nur leuchtende Ideen, sondern zugleich praktische Winke und Ratschläge, die heute noch wie einst wohl anwendbar sind. In der Tat ist es erstaunlich, wie viele Gedanken Herders z. B. in den Reformvorschlägen eines Köchly, Bonitz, Wiese, Paulsen u. a. immer wiederkehren. Jedenfalls ist dies eine sicher, und ich lasse damit Baumgarten[1]) gern das Schlußwort: „Was seine unvergleichliche Universalität und unsystematische Unbegrenztheit ihm an konzentrierter Einwirkung, an direktem Einfluß auf die geschichtliche Entwicklung geraubt hat, das hat sie ihm ersetzt an allgemeinem und indirektem Einfluß auf das gesamte Bildungswesen der Nation. Und seine nun erst recht zugänglich gemachten pädagogischen Lebenszeugnisse haben eine Zukunft vor sich, da die Nation und ihre Erzieher sich gegenüber allen einseitigen, hier idealistisch-humanistischen, dort realistisch-utilitaristischen, hier antikisierenden, dort modernisierenden Tendenzen orientieren werden an Herders reichem und tiefem Humanitätsideal".

[1]) Rein, Enzyklop. Handbuch III, 675.

Spezialdruckerei für Dissertationen, Robert Noske, Borna-Leipzig.

Lebenslauf.

Ich, Johannes Gustav Theodor Gericke, evangelischer Konfession, wurde am 27. Dezember 1872 geboren als Sohn des Pastors Gustav Gericke und dessen Ehefrau Clara geb. Cherubim zu Ortrand (Provinz Sachsen). Nachdem ich die Kgl. Gymnasien zu Halberstadt und Quedlinburg a. H. besucht und auf letzterer Anstalt zu Ostern 1893 das Reifezeugnis erlangt hatte, studierte ich in Leipzig und Greifswald von 1893—1896 Theologie. Insbesondere hörte ich theologische und philosophische Vorlesungen bei den Herren Professoren Fricke, Guthe, Gregori, Hofmann, Heinze, Heinrici, Cremer, B. Schultze, Haußleiter. Im Jahre 1897 legte ich in Stettin die erste theologische Prüfung, 1898 in Magdeburg die Prüfung pro ministerio ab. Nachdem ich mich seit 1896 als Hauslehrer und Privatschullehrer praktisch pädagogisch betätigt hatte, bestand ich 1899 die Rektoratsprüfung zu Magdeburg und erhielt daraufhin eine Anstellung als Rektor an der Stadtschule zu Werben a. Elbe (Altmark). In dieser Stellung blieb ich bis zum Oktober 1902, um dann die Leitung der Stadtschule zu Seehausen (Kreis Wanzleben) zu übernehmen. 1904 erhielt ich die Pfarrstelle zu Wendemark (Altmark). Nachdem ich 1909 meine Prüfung für das höhere Lehramt vor der wissenschaftlichen Prüfungskommission in Halle a. S. absolviert hatte, bekam ich im Oktober 1909 meine jetzige Stellung als Oberlehrer an der Cäcilienschule (höheren Mädchenschule) zu Oldenburg i. Gr.

An dieser Stelle möchte ich es mir noch zu einer angenehmen Pflicht machen, Herrn Professor Dr. Hensel-Erlangen für das meiner Arbeit erwiesene Interesse und die mir von ihm gewordenen mannigfachen Anregungen meinen aufrichtigsten Dank auszusprechen.